

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT SYSTÉMATIQUE DES MÉTAPHORES  
SUR LEUR ACQUISITION CHEZ DES ÉLÈVES DE PREMIÈRE SECONDAIRE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR  
MARIE-JO MARCOTTE

AOÛT 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Cheminer vers un diplôme de maîtrise tout en menant une vie professionnelle exigeante s'assimile à une longue aventure remplie d'écueils variés qui peuvent difficilement être surmontés sans la collaboration inaltérable de plusieurs intervenants qu'il convient de remercier de façon particulière.

Je remercie d'abord Madame Monique Lebrun, ma directrice de mémoire, qui m'a inoculé le goût de la linguistique à mon tout premier cours du programme. Sa rigueur infailible, sa disponibilité exceptionnelle et son support moral indéfectible m'ont soutenue dans les moments les plus critiques et m'ont permis de mener à terme mon projet d'étude. Pour toutes ces raisons, je lui serai indéfiniment reconnaissante.

Je remercie mes élèves de première secondaire qui, pendant plusieurs semaines, ont pris part avec enthousiasme au dispositif didactique et sans qui, je n'aurais pu réaliser mon expérimentation.

Cinq spécialistes de la langue ont bien voulu concourir à l'évaluation des travaux de mes élèves dans le cadre de ma recherche sur l'acquisition des métaphores. Je remercie sincèrement pour leur générosité et leur compétence Mesdames Mélanie Boulianne, Louise Fillion, Clémence Préfontaine, France-Hélène Rayle-Despatis et Monsieur Gilles Fortier.

Ayant toujours été inspirée par leur cheminement académique, je dois remercier mes parents qui ont assurément contribué à l'achèvement de mon projet. Je remercie ma mère qui m'a appris très tôt l'importance de l'effort, du travail, de la qualité et de la détermination dans toute réussite. Je remercie mon père qui m'a enseigné les bienfaits de la curiosité intellectuelle et du sens critique.

J'adresse à ma fille Noémie mes remerciements chaleureux pour sa tolérance infinie et sa confiance inébranlable en ma réussite. J'exprime toute ma gratitude à mon conjoint, Etienne, qui, par sa patience inouïe et son dévouement exemplaire, a su créer un environnement propice à l'accomplissement de mon projet.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1. La laborieuse acquisition des métaphores.....	3
1.2. L'indiscutable valeur de la métaphore.....	4
1.3. La place réservée à la métaphore à l'école.....	4
1.4. Les objectifs de recherche.....	5
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	7
2.1 La métaphore, une figure de style prédominante.....	7
2.1.1 La situation de la métaphore à l'intérieur des figures de style.....	7
2.1.2 La situation des figures de style à l'intérieur de la stylistique.....	8
2.1.3 Les caractéristiques propres à la métaphore.....	8
2.1.4 La typologie des métaphores en regard de notre expérimentation.....	10
2.2 Les activités mises en branle par l'élève lors de la compréhension de la métaphore.....	12
2.2.1 Les activités cognitives.....	12
2.2.2 Les activités linguistiques.....	12
2.2.3 Les activités métalinguistiques.....	13
2.3 Les principes régissant l'apprentissage de l'abstraction.....	14
2.4 Les études expérimentales portant sur l'acquisition des métaphores chez les élèves.....	15
2.4.1 Les études expérimentales de Watteau.....	15
2.4.2 L'étude expérimentale de Evans et Gamble.....	16
2.4.3 L'étude de Bonnet et Gardes-Tamine.....	16
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	18
3.1 La justification d'une méthodologie qualitative.....	18
3.2 Les sujets.....	19
3.3 La méthode d'enseignement en trois phases utilisée lors de l'expérimentation.....	21
3.4 Le déroulement de l'expérimentation.....	25



3.5 Les instruments de recherche.....	42
3.5.1 Les tests.....	42
3.5.2 L'entrevue dirigée.....	43
3.5.3 Le questionnaire soumis à des évaluateurs.....	44
CHAPITRE IV	
DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	46
4.1 Les résultats des sujets au prétest et au post-test.....	47
4.1.1 L'analyse des résultats du groupe expérimental.....	51
4.1.2 L'analyse des résultats du groupe contrôle.....	54
4.2 Les entrevues dirigées.....	55
4.2.1 L'évolution des cinq sujets en regard de chacun des types de métaphores.....	56
4.2.2 Les difficultés générales et les réussites rattachées à chaque type de métaphores.....	61
4.3 Les résultats du questionnaire soumis aux évaluateurs.....	63
4.3.1 Les résultats des sujets en regard des métaphores de type 1.....	64
4.3.2 Les résultats des sujets en regard des métaphores de type 2.....	68
4.3.3 Les résultats des sujets en regard des métaphores de type 3.....	71
4.4 Bilan de l'expérimentation en regard des deux hypothèses mises de l'avant.....	75
CONCLUSION.....	79
APPENDICE A	
BILAN DES APPRENTISSAGES DE FIN DE CYCLES DU PRIMAIRE, GROUPE EXPÉRIMENTAL.....	81
APPENDICE B	
RÉSULTATS DE LA 2 <sup>E</sup> ÉTAPE EN LECTURE ET DE LA 3 <sup>E</sup> ÉTAPE EN ÉCRITURE, GROUPE EXPÉRIMENTAL.....	82
APPENDICE C	
BILAN DES APPRENTISSAGES DE FIN DE CYCLES DU PRIMAIRE, GROUPE CONTRÔLE.....	83
APPENDICE D	
RÉSULTATS DE LA 2 <sup>E</sup> ÉTAPE EN LECTURE ET DE LA 3 <sup>E</sup> ÉTAPE EN ÉCRITURE, GROUPE CONTRÔLE.....	84
APPENDICE E	
COMPARAISON DES RÉSULTATS DES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL ET DE CEUX DU GROUPE CONTRÔLE AU BILAN DE FIN DE CYCLES DU PRIMAIRE.....	85

APPENDICE F	
COMPARAISON DES RÉSULTATS DES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL ET DE CEUX DU GROUPE CONTRÔLE POUR LES 2 <sup>E</sup> ET 3 <sup>E</sup> ÉTAPES.....	86
APPENDICE G	
MÉTAPHORES DU 1 <sup>ER</sup> TYPE, EXEMPLES POSITIFS ET NÉGATIFS.....	87
APPENDICE H	
MÉTAPHORES DU 2 <sup>E</sup> TYPE, EXEMPLES POSITIFS ET NÉGATIFS.....	88
APPENDICE I	
MÉTAPHORES DU 3 <sup>E</sup> TYPE, EXEMPLES POSITIFS ET NÉGATIFS.....	89
APPENDICE J	
BIBLIOGRAPHIE DU CORPUS DE TEXTES LITTÉRAIRES.....	90
APPENDICE K	
TEXTES LITTÉRAIRES LUS PAR LES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL.....	91
APPENDICE L	
EXEMPLES DE TEXTES COMPOSÉS PAR DES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL.....	113
APPENDICE M	
PRÉTEST ET POST-TEST.....	177
APPENDICE N	
EXEMPLE DE TEXTES ANNOTÉS PAR DES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL LORS DU PRÉTEST.....	180
APPENDICE O	
ENTREVUE DIRIGÉE.....	186
APPENDICE P	
EXEMPLES DE RÉPONSES FOURNIES PAR DES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL LORS D'UNE ENTREVUE DIRIGÉE.....	187
APPENDICE Q	
QUESTIONNAIRE SOUMIS AUX ÉVALUATEURS.....	188
APPENDICE R	
ÉVALUATION DE LA CONCORDANCE DES JUGES POUR CHAQUE TYPE DE MÉTAPHORES.....	191
BIBLIOGRAPHIE.....	202

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Le déroulement de l'expérimentation.....	26
4.1 Les résultats des sujets du groupe expérimental au prétest et au post-test.....	49
4.2 Les résultats des sujets du groupe contrôle au prétest et au post-test.....	50
4.3 Les moyennes des résultats obtenus au prétest et au post-test par les sujets relativement aux métaphores identifiées.....	51

## RÉSUMÉ

Plusieurs élèves du secondaire ne sont pas des lecteurs autonomes, capables de maîtriser des habiletés de lecture de haut niveau. Leur compréhension des textes littéraires est souvent littérale et ils peinent à décoder l'implicite et le langage figuré. La présente recherche veut illustrer le fait qu'il faut systématiser au secondaire l'enseignement de ces éléments afin de former des lecteurs capables d'interpréter les textes (Giasson, 2000, Sorin, 2001, Manesse et Grellet, 1994). À l'occasion de notre recherche, nous avons observé les effets de l'enseignement systématique des métaphores sur leur acquisition chez des élèves de première secondaire. Pour y parvenir, nous avons élaboré et expérimenté une séquence d'enseignement-apprentissage réservée à notre groupe expérimental et basée sur les principes de l'inférence inductive permettant l'apprentissage de l'abstraction. Nos objectifs de recherche étaient, dans un premier temps, de vérifier l'augmentation du degré de compréhension des métaphores auprès de ces élèves placés en situation de lecture et, dans un deuxième temps, de vérifier les retombées de ce même dispositif didactique sur leur compétence à en produire de nouvelles (réinvestissement des apprentissages) en situation d'écriture.

Notre cadre théorique présente les concepts clés qui sous-tendent nos objectifs de recherche, dont une typologie des métaphores en trois groupes selon leurs caractéristiques spécifiques. Il y a d'abord les métaphores de type 1 (*X est un Y*) ou les métaphores nominales simples, qui contiennent systématiquement le comparé (*X*) et le comparant (*Y*) et confèrent au comparé les propriétés du comparant. On a également les métaphores de type 2, ou les métaphores implicites simples, qui procèdent par l'ellipse soit du comparé soit du comparant. Par voie de conséquence, le caractère implicite du terme absent dans l'énoncé doit alors être inféré du terme présent dans la métaphore. En ce qui a trait aux métaphores de type 3, elles constituent des métaphores verbales présentant une violation d'une règle syntaxico-sémantique entre le sujet et le verbe ou entre le verbe et le complément. C'est sur cette typologie que se base notre matériel expérimental.

Notre recherche a engagé la participation de cinquante-neuf élèves de première secondaire, soit des élèves issus de deux groupes repères dont l'un constituait le groupe expérimental et l'autre, le groupe contrôle. Afin de vérifier l'atteinte de nos deux objectifs de recherche mentionnés précédemment, nous avons eu recours à trois différents instruments de recherche. En premier lieu, nous avons présenté aux élèves des deux groupes un prétest et un post-test relatifs à la compréhension des métaphores en situation de lecture. L'analyse de ces deux tests a permis de vérifier si les élèves du groupe expérimental qui avaient bénéficié de la séquence d'enseignement-apprentissage comprenaient davantage les métaphores contenues dans les textes littéraires. En deuxième lieu, nous avons réalisé en cours d'expérimentation des entrevues dirigées dans le but de faire verbaliser certains sujets du groupe expérimental relativement à leur interprétation métaphorique des énoncés. En troisième lieu, de manière à nous assurer qu'ils avaient développé leur compétence à en produire de nouvelles en situation d'écriture, nous avons demandé aux sujets du groupe expérimental de rédiger trois courts textes, à trois moments différents de la séquence d'enseignement-apprentissage, que nous avons fait analyser par des spécialistes de la langue française qui ont donné leur appréciation, selon une échelle de Likert présentée dans un questionnaire, des métaphores créées par les sujets.

Au terme de l'analyse de nos résultats, nous sommes en mesure d'affirmer que notre dispositif didactique favorise, tant en situation de lecture qu'en situation d'écriture, l'acquisition des métaphores chez les élèves de première secondaire. En effet, pour les sujets du groupe expérimental, le taux de réussite de chacun des trois types de métaphores a été supérieur lors du post-test : le taux de réussite des métaphores du premier type est passé de 71% à 73%, celui du deuxième type, de 54% à 62%, et celui du troisième type, de 43% à 64%. La compréhension des métaphores de type 1 est facilitée par la présence tant du comparé que du comparant dans l'énoncé; les sujets, n'ayant pas à chercher les éléments qui entrent en jeu pour établir la comparaison, interprètent plus aisément la métaphore. Les métaphores de type 2, quant à elles, nécessitent un plus grand effort d'interprétation que celles de type 1 puisque le sujet doit d'abord retracer le terme manquant de l'énoncé, pour ensuite identifier ce qui est commun aux deux termes, soit le comparé et le comparant. De leur côté, les métaphores de type 3 requièrent un questionnement concernant premièrement le lieu de violation de la règle syntaxico-sémantique et deuxièmement, le lien qui unit les deux éléments qui à première vue semblent opposés.

Nous sommes d'avis que la méthode d'enseignement en trois phases - soit celles de l'observation/exploration, de la représentation mentale et de l'abstraction - basée sur les principes de l'inférence inductive que nous avons utilisée tout au long de notre parcours didactique a joué un rôle crucial dans le développement de leur compréhension des énoncés métaphoriques.

Mots clés

COMPRÉHENSION EN LECTURE

LANGAGE FIGURÉ

MÉTAPHORES

## INTRODUCTION

S'il est vrai que la majorité des élèves, qu'ils aient douze ou quatorze ans, à qui nous avons eu le privilège d'enseigner depuis plus d'une décennie aiment lire, et que pour le quart des adolescents québécois la lecture constitue le loisir préféré (Lebrun, 2004), force nous est de constater que plusieurs d'entre eux ne sont pas des lecteurs autonomes, capables de maîtriser des habiletés de lecture de haut niveau. Leur compréhension des textes littéraires, qu'il s'agisse d'un récit d'aventures, d'un poème ou d'un roman, demeure souvent littérale lorsqu'ils font leur entrée au secondaire. Or, pour comprendre véritablement un texte, les lecteurs se doivent d'interpréter ce que l'auteur a laissé implicite (Giasson, 2000, Sorin, 2001, Manesse et Grellet, 1994). L'acquisition du langage figuré représente donc un défi pour ces lecteurs. Cette réalité justifie, selon nous, la nécessité de procéder, au premier cycle du secondaire, à l'enseignement systématique du langage figuré afin d'accroître sa compréhension chez ces lecteurs.

C'est à partir de cette volonté que nous avons orienté notre recherche autour de la métaphore, figure de style baignant dans un royaume d'intrication et de ravissement, et dont l'acquisition requiert un effort d'interprétation de la part du lecteur. Nous avons cherché, dans le cadre d'un itinéraire didactique dédié à des élèves de première secondaire, à développer l'acquisition des métaphores à travers la lecture et l'écriture et à en vérifier les effets. Puisque l'actuel programme de formation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, soit celui de 2004, hisse la métaphore au rang d'élément d'apprentissage permettant de diversifier et de colorer l'expression de la pensée, à l'instar de l'ancien programme de 1995 qui faisait du langage métaphorique un contenu d'apprentissage (Ministère de l'Éducation, 1995, 2004), nous sommes convaincue de la pertinence éducative de notre sujet de recherche.

Afin d'aider les élèves de première secondaire à développer davantage leurs habiletés langagières de haut niveau, nous avons imaginé un traitement expérimental au cours duquel nous avons appliqué une méthode d'enseignement basée sur les principes de l'inférence inductive permettant l'apprentissage de l'abstraction. Le cadre théorique, soit le chapitre II, définit les différents concepts que nous associons à notre séquence d'enseignement-apprentissage.

Nous exposons dans le premier chapitre l'ensemble de la problématique reliée à l'acquisition des métaphores chez les élèves, qui nous a conduite à l'élaboration de nos objectifs et de nos hypothèses de recherche. Le chapitre II présente le cadre théorique réunissant les concepts auxquels nous avons eu recours dans l'élaboration de notre traitement expérimental. Par la suite, le chapitre III, consacré à notre démarche méthodologique, énonce, notamment, les instruments de recherche, la méthode d'enseignement employée lors de l'expérimentation ainsi que le déroulement du traitement, période par période. Enfin, le chapitre IV, qui est voué à la description et à l'analyse des résultats en regard de notre cadre théorique ainsi que de nos objectifs de recherche, se termine par la présentation du bilan de notre expérimentation vis-à-vis nos deux hypothèses de recherche formulées.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

L'acquisition du langage figuré constitue un défi pour l'élève, défi qu'il doit surmonter hâtivement au cours de sa scolarité, sous peine de connaître d'importants problèmes dans la compréhension des textes, surtout des textes littéraires. L'une des figures les plus pénibles à comprendre pour l'élève est sans contredit la métaphore.

#### 1.1 La laborieuse acquisition des métaphores

Bien que les métaphores soient ubiquistes dans l'environnement linguistique des enfants, qu'elles soient produites oralement ou dans les textes écrits, il n'en demeure pas moins que plusieurs d'entre eux ont du mal à les comprendre (Laganaro, 1997). Contrairement à d'autres figures de style, comme la métonymie ou la synecdoque, qui ne demandent aucun effort particulier d'interprétation, la métaphore est plus ardue à comprendre puisqu'elle requiert la mise en correspondance de signes ainsi que certaines habiletés métalinguistiques (Franquart-Declercq et Gineste, 2001). En somme, pour arriver à saisir le sens d'un énoncé métaphorique, le lecteur doit détecter des référents et les interpréter dans le but de surpasser ce qui lui semble incohérent à la lecture de la métaphore (Watteau, 2001). Celle-ci nécessite, outre une activité langagière (Bonnet, 1992), certaines activités psychologiques telles que le recours à l'abstraction (Barth, 1987) et la capacité inférentielle (Giasson, 1990, Lecocq, Leuwers, Casalis et Watteau, 1996). De nombreuses recherches portant sur la compréhension des métaphores, aussi bien en psychologie qu'en linguistique, ont vu le jour depuis les deux dernières décennies. Malgré cet engouement des divers spécialistes pour mieux cerner les tenants et aboutissants du processus de compréhension de la métaphore, les résultats de leurs études n'ont pas permis de les démystifier irréfutablement. En effet, plusieurs dissonances découlent des diverses théories proposées et certaines interrogations demeurent en suspens (Lagarano, 1997).



## 1.2 L'indiscutable valeur de la métaphore

L'importance de la métaphore dans la langue ne fait manifestement plus de doute. S'il est vrai qu'elle bénéficie d'un traitement particulier dans la langue littéraire et la poésie, la métaphore est très répandue dans la langue usuelle et s'avère un précieux outil dans la création lexicale. Grâce à son pouvoir de créativité, c'est-à-dire la faculté inépuisable de former de nouveaux énoncés, et à son caractère de sémantacité, soit la capacité de rendre signifiants des arrangements dûment organisés qui a priori ne s'amalgament pas les uns avec les autres, la métaphore constitue un instrument privilégié auquel ont recours les langues (Gardes-Tamine, 2007). Ainsi, l'insertion de la métaphore à l'intérieur d'un texte contribue à sa singularité (Sorin, 2004a) et lui confère un niveau d'esthétisme supérieur. D'ailleurs, selon le nouveau programme de français du ministère de l'Éducation, effectif depuis 2004 et s'adressant aux élèves du premier cycle du secondaire, la métaphore fait partie d'un ensemble de procédés stylistiques dont le but est de permettre de varier et de nuancer l'expression de la pensée. Par voie de conséquence, nous considérons qu'il est d'une importance capitale pour les élèves de ces âges d'être en mesure de bien comprendre les énoncés métaphoriques. Il appert que la difficulté des élèves à comprendre les métaphores en lecture se présente également lorsqu'ils sont appelés à faire preuve de créativité dans le cadre d'une situation d'écriture puisque la lecture et l'écriture sont des processus qui s'appuient l'un sur l'autre, étant intimement liés (Sorin, 2004b). Pour cette raison, il nous apparaît crucial que les élèves puissent être capables de réinvestir leurs apprentissages en situation d'écriture.

## 1.3 La place réservée à la métaphore à l'école

Vu sa complexité, il est plutôt exceptionnel que la métaphore soit systématiquement enseignée à l'école. Deux principales raisons expliquent cette fâcheuse constatation. D'abord, la place qu'occupe le sens figuré dans l'acquisition du langage demeure nébuleuse; puisqu'il n'est pas considéré par les psycholinguistes comme l'un des paramètres de l'acquisition, les renseignements à son sujet sont rarissimes (Bonnet et Gardes-Tamine, 1992). Ensuite, comme la métaphore fait partie des compétences lexicales à développer, elle est malencontreusement parfois reléguée au second plan par des didacticiens qui s'intéressent davantage à la grammaire qu'à l'étude des relations sémantiques qui organisent le lexique (Reboul-Touré, 2003), qui, lui, est souvent considéré comme un accompagnement à différentes sphères d'activités (Calaque,

2004). Certes, le lexique est abondamment défini et théorisé en linguistique, mais sa didactisation tarde à se développer (David et Grossmann, 2003). D'ailleurs, les études traitant du développement du lexique et celles qui relèvent de son enseignement et de son apprentissage correspondent à deux domaines d'exploration bien différents (Grossmann, Paveau et Petit, 2005). Il s'ensuit une lacune, au plan didactique, concernant, d'une part, une partie des connaissances sur l'enseignement de cette figure de style et, d'autre part, le résultat de cet enseignement. On ne peut donc que déplorer que la métaphore fasse trop peu l'objet d'un apprentissage systématique.

#### 1.4 Les objectifs de recherche

Face à cette situation, nous avons voulu aller observer sur le terrain comment se vit, chez les élèves, l'apprentissage des métaphores et leur réinvestissement personnel dans l'écriture. Les objectifs de notre recherche sont, dans un premier temps, de vérifier, chez des élèves de première année du premier cycle du secondaire, les effets d'une séquence d'enseignement-apprentissage basée sur les principes de l'inférence inductive, sur l'augmentation du degré de compréhension des énoncés métaphoriques auprès de ces élèves placés en situation de lecture, et, dans un deuxième temps, de vérifier les impacts de ce même dispositif didactique sur leur capacité à en produire de nouveaux (réinvestissement des apprentissages) en situation d'écriture.

Nous formulons deux hypothèses de recherche. La première est que l'enseignement des métaphores, se traduisant par un entraînement systématique des capacités métalinguistiques et basé sur les principes de l'inférence inductive, augmente leur compréhension en lecture par les élèves. Notre deuxième hypothèse est que cet enseignement permet le réinvestissement des apprentissages en situation d'écriture chez les élèves. Toutes les notions théoriques se rapportant à notre séquence d'enseignement-apprentissage sont définies dans notre prochain chapitre voué au cadre théorique.

Compte tenu de nos objectifs de recherche et des hypothèses qui en découlent, nous visons une cohorte d'élèves de première secondaire, à qui nous présenterons un corpus de douze textes littéraires. Nous espérons combler ainsi un vide dans les études sur l'apprentissage des

métaphores et contribuer à enrichir la description de la compréhension du langage figuré par les élèves.

Dans le prochain chapitre consacré à notre cadre théorique, après avoir distingué le sens littéral du sens figuré, nous nous proposons d'abord de définir la métaphore, comme figure de style, pour ensuite nous attarder à son processus d'acquisition ainsi qu'aux principes régissant l'apprentissage de l'abstraction, principes sur lesquels s'appuie notre méthode d'enseignement élaborée dans le cadre de notre expérimentation.

## CHAPITRE II

### LE CADRE THÉORIQUE

Comme les objectifs de notre recherche sont, dans un premier temps, de vérifier, chez des élèves de première année du premier cycle du secondaire, les effets d'une séquence d'enseignement-apprentissage basée sur les principes de l'inférence inductive, sur l'augmentation du degré de compréhension des métaphores auprès de ces élèves placés en situation de lecture, et, dans un deuxième temps, de vérifier les impacts de ce même dispositif didactique sur leur capacité à en produire de nouvelles (réinvestissement des apprentissages) en situation d'écriture, afin de combler une vacuité dans les études sur l'acquisition des métaphores et de collaborer à l'enrichissement de la description de la compréhension du langage figuré par les élèves, nous devons, dans le présent chapitre, nous attarder aux concepts clés sous-jacents dans ces objectifs.

Nous diviserons donc notre cadre théorique en quatre parties. La première partie abordera, d'abord, la situation de la métaphore à l'intérieur des figures de style, pour ensuite situer celles-ci dans le cadre plus général de la stylistique, et finalement, présenter les caractéristiques propres à la métaphore ainsi que la typologie que nous avons retenue dans le cadre de notre dispositif didactique. La deuxième partie, quant à elle, traitera des activités cognitives, linguistiques et métalinguistiques requises lors de la compréhension de la métaphore. Suivra la troisième partie, qui énoncera les principes régissant l'apprentissage de l'abstraction, soit ceux sur lesquels se fonde notre méthode d'enseignement mise à profit dans le cadre de notre expérimentation. Enfin, la quatrième partie présentera des études expérimentales réalisées par d'autres chercheurs, études qui sont en lien avec l'acquisition des métaphores chez les élèves et qui ont influencé notre démarche.

#### 2.1 La métaphore, une figure de style prédominante

##### 2.1.1 La situation de la métaphore à l'intérieur des figures de style

La métaphore est l'une des innombrables figures de style et fait donc partie du langage figuré. Alors que le sens littéral est celui qui se présente immédiatement à l'esprit du lecteur, le sens

figuré présente les idées sous des images plus éclatantes et plus saisissantes que leurs signes propres (Fontanier, 1977). Le langage figuratif, en ayant recours à l'imagination et à l'émotivité (Chartrand, 1999), anime les textes et provoque des images dans l'esprit du lecteur (Fink, 2003). Pour Desrosiers (1975), la rareté d'une métaphore d'invention lui confère toute sa qualité.

La présence d'une figure de style se fait sentir lorsque l'arrangement lexico-syntaxique n'est pas l'unique responsable de l'effet de sens produit. Les figures de style sont réparties en deux catégories : les figures microstructurales et les figures macrostructurales (Molinié, 1997). Les premières, parmi lesquelles se trouve la métaphore, peuvent être isolées sur des parties spécifiques du discours. Elles s'imposent d'elles-mêmes et s'interprètent à l'aide du contexte rapproché (Laurent, 2001). Outre les figures de diction et les figures de construction, les figures dites microstructurales comprennent les figures de sens, ou tropes, telles que la métaphore.

### 2.1.2 La situation des figures de style à l'intérieur de la stylistique

La métaphore, définie il y a vingt-quatre siècles par Aristote, est sans contredit l'un des faits de style les plus typiques du discours littéraire (Fromilhague et Sancier, 1991). À l'instar des autres figures de style, elle tire son origine de la rhétorique classique qui la considérait comme faisant partie des tropes analogiques où le foyer, c'est-à-dire un mot infiltrant un concept différent, entraînait une contradiction provoquant le rejet d'une interprétation littérale de l'énoncé (Prandi, 1992). L'une des composantes de la rhétorique, née en Grèce, dont le but était de persuader et de régir les différents procédés stylistiques, concerne l'élocution : elle correspond au choix et arrangement des mots dans le discours. C'est relativement à cet aspect qu'agissent les figures de style. Celles-ci établissent les paramètres de ce qui sera éventuellement baptisé le « style ». Elles représentent donc un ensemble primordial dans l'univers de la stylistique (Guiraud, 1961, Laurent, 2001, Forget, 2000, Karabétian, 2000).

### 2.1.3 Les caractéristiques propres à la métaphore

La métaphore est une figure de l'analogie reconnue pour son pouvoir de susciter des images implicites (Giasson, 1995; 2000) ou de relier des domaines qui, à première vue, semblent éloignés (Gardes-Tamine, 1992). Contrairement à la comparaison, elle constitue un trope, étant

donné qu'elle permet, par analogie, d'effectuer un transfert de sens d'un mot à un autre (Suhamy, 1981, Buffard-Moret, 2000). Les tropes posent le problème de leur interprétation comme l'explique Cogard (2001, p. 323) :

Une métaphore ne se donne pas en effet d'emblée, son apparition est source d'embarras et de gêne pour le lecteur ou l'auditeur qui doit effectuer un « calcul interprétatif », destiné à résoudre l'attribution insolite faite par la métaphore. Toute métaphore implique donc une temporalité, qui est celle de l'activité d'interprétation.

Puisque la métaphore ne se sert d'aucun mot particulier pour signifier sa présence, le contexte dans lequel elle fait irruption joue un rôle déterminant dans sa reconnaissance (Bacry, 1992, Giasson, 1995) et s'avère une aide indispensable pour sa bonne compréhension (Gardes-Tamine, 2007). La métaphore, qui fait partie de la catégorie des images implicites, suppose une comparaison entre deux éléments : le premier, appelé « sujet » ou « topique » (exemple : « Les loups » dans « Les loups sont des statues »), est littéral, puisqu'il correspond au terme qui est décrit, et le second, appelé « véhicule » (exemple : « des statues » pour l'exemple précédent) est figuratif; il correspond à l'élément dont on se sert pour décrire la topique. Ce qu'il y a de commun entre les deux termes se nomme le « terrain » tandis que la « tension », qui confère à la métaphore toute sa vivacité, équivaut aux éléments différents entre la « topique » et le « véhicule » (Giasson, 1995; 2000).

Comme le rapporte Robrieux (1998), les formes de la métaphore peuvent être de deux sortes : les métaphores *in praesentia*, qui sont probablement les plus répandues, mettent en relation, dans le même énoncé, des groupes nominaux en proposant un terme comparant et un terme comparé, sans pour autant offrir d'explications claires (exemple : *Ma jeunesse ne fut qu'un ténébreux orage*, de Baudelaire), alors que les métaphores *in absentia* procèdent par une ellipse du comparé (exemple : *Cette faucille d'or dans le champ des étoiles*, de Victor Hugo, où l'on compare la lune à une faucille d'or) qui doit, dès lors, être déduit du comparant.

La métaphore, en brisant la cohésion sémantique de l'énoncé, supprime les catégories sémantiques de base et permet une recatégorisation. Par exemple, un humain peut être identifié à un animal (*Cet homme est un requin*). Se faisant, la connaissance réelle du monde se trouve remplacée par une connaissance symbolique (Fromilhague, 1995).

#### 2.1.4 La typologie des métaphores en regard de notre expérimentation

Comme la nature des énoncés métaphoriques varie et qu'en conséquence, certaines métaphores sont plus difficiles à interpréter que d'autres (Franquart-Declercq et Gineste, 2001), nous avons pensé qu'il était justifié d'élaborer notre séquence d'enseignement-apprentissage selon une typologie qui témoigne de cette variété et qui classe les métaphores selon leurs attributs spécifiques. Nous présentons donc les trois types de métaphores qui ont fait l'objet d'étude lors de notre expérimentation.

##### 2.1.4.1 Les métaphores de type 1 ou de type *X est un Y*

Ce type de métaphores réunit les métaphores nominales simples (Gineste et Scart-Lhomme, 1999) à l'intérieur desquelles un mot a été projeté en dehors de sa sphère conceptuelle (Prandi, 1992). Dans l'énoncé « *Cette gare est une ruche* », la topique ou le comparé (*Cette gare*) se voit octroyer les propriétés du véhicule ou du comparant (*une ruche*). Notons que, jusqu'à présent, les recherches exploratoires traitant des métaphores ont surtout porté sur ce type de métaphores (Le Ny et Franquart-Declercq, 2001), dans lesquelles se trouvent systématiquement le comparé (*X*) et le comparant (*Y*). Par voie de conséquence, les théories qui en ont résulté ont été bâties généralement à partir des métaphores nominales (Franquart-Declercq et Gineste, 2001).

##### 2.1.4.2 Les métaphores de type 2 ou métaphores implicites simples

Le deuxième type de métaphores regroupe les métaphores qui procèdent par l'ellipse soit du comparé ou du comparant; le caractère implicite du terme qui est absent, qu'il s'agisse du comparé ou du comparant, doit alors être inféré du terme qui est présent dans l'énoncé. Dans « *Les joueurs volaient sur la patinoire* », la topique (les joueurs), qui correspond en l'occurrence au terme comparé présent dans l'énoncé, est comparée au *véhicule* qui, lui, correspond au comparant absent de la métaphore. Dans cet énoncé, les patineurs sont comparés aux oiseaux.

### 2.1.4.3 Les métaphores de type 3 ou les métaphores verbales

Ce type de métaphores rassemble les métaphores verbales, soit toutes celles dont un verbe constitue la pierre angulaire du sens métaphorique (Le Ny et Franquart-Declercq, 2001). Murat (1981, page 328) caractérise la métaphore de type 3 en ces termes : « La métaphore verbale se définit par l'appartenance du terme en emploi métaphorique à la classe grammaticale du verbe. La relation métaphorique s'établit donc entre des termes appartenant à des classes grammaticales distinctes : un substantif actualisé, normalement en emploi propre, et le verbe. ». Du coup, ces métaphores, organisées autour d'un verbe, sont plus complexes à comprendre (Gineste et Scart-Lhomme, 1999) que les métaphores nominales simples (de type *X est un Y*). À cet égard, Franquart-Declercq et Gineste (2001) énoncent qu'il est effectivement possible de croire que les métaphores verbales ne fassent pas appel aux mêmes connaissances ni aux mêmes structures sémantiques que celles du type 1. Ainsi, il serait plus laborieux pour de jeunes enfants n'ayant pas encore atteint un état cognitif assez développé de les interpréter.

Lorsque le lecteur est confronté à une métaphore verbale, il est placé devant un exemple de violation d'une règle syntaxico-sémantique entre le sujet et le verbe ou entre le verbe et le complément. Par exemple, un verbe qui normalement n'accepte en complément qu'un nom animé sera employé autrement. Watteau (dans Lecocq et *al*, 1996, page 303) décrit, à l'aide d'exemples, les deux lieux de violation possibles :

Pour l'énoncé « le vent baigne mes cheveux », la violation se place entre le sujet et le verbe (puisque – littéralement – le vent ne renvoie pas à l'élément liquide) et la partie verbe-objet correspond au contraire à une image conforme à la réalité. Pour l'énoncé « le cycliste boit l'air », la violation se situe entre verbe et complément alors que la partie sujet-verbe est du domaine du réel.

Pour leur part, Cometa et Eson (1978) croient que pour que l'enfant parvienne à bien interpréter la métaphore verbale, il doit d'abord saisir le lien qui unit deux catégories a priori opposées, en élaborant une catégorie de croisement qui révèle les attributs les plus dissemblables du terme dont l'emploi est métaphorique.



## 2.2 Les activités mises en branle par l'élève lors de la compréhension de la métaphore

Les élèves capables d'interpréter convenablement une métaphore déploient adéquatement trois sortes d'activités : les activités cognitives, les activités linguistiques et les activités métalinguistiques (Bonnet et Gardes-Tamine, 1992). Conséquemment, les compétences se rapportant à ces trois types d'activités sont donc à développer chez les élèves afin de favoriser l'acquisition des métaphores.

### 2.2.1 Les activités cognitives

Dans le but de décrire les processus et les structures engagés dans la compréhension de la métaphore, les chercheurs se sont demandé si le lecteur devait obligatoirement interpréter d'abord l'énoncé métaphorique de façon littérale, avant de l'interpréter au sens figuré, soit après l'échec de l'interprétation au sens propre. Or, deux théories s'opposent. Certains auteurs, qui optent pour la théorie de l'interaction (Glucksberg, 1991, Gibbs, Buchalter, Moise et Farrar, 1993), croient qu'un individu tend d'abord et avant tout à attribuer un sens littéral à un énoncé. Selon eux, c'est seulement lorsque cette avenue s'avère non pertinente que la personne interprétera l'énoncé au sens figuré. Pour d'autres qui privilégient la théorie de la comparaison (Broderick, 1991), la perspective du passage obligé par le sens littéral pour accéder au langage figuré est à repousser. L'interprétation de la métaphore, d'après cette théorie, se concrétise lorsque le lecteur établit et compare des relations entre la *topique* et le *véhicule* de l'énoncé métaphorique. Comme le rapportent Gineste et Scart-Lhomme (1999), malgré l'existence de ces deux théories, il est plutôt rare de voir les chercheurs adhérer clairement à l'une ou l'autre, se satisfaisant d'étudier les tenants et aboutissants de la métaphore sans s'aventurer dans l'analyse de son processus d'acquisition.

### 2.2.2 Les activités linguistiques

Pour réussir à saisir le sens d'un énoncé métaphorique, il est nécessaire que l'élève mobilise ses compétences lexicales, puisqu'il fait appel à des représentations sémantiques élaborées. En ce sens, une meilleure connaissance de l'élève des différentes acceptions d'un mot lui permet de distinguer son sens dénoté de son sens connoté. Ainsi, l'élève qui est en mesure d'identifier des

mots polysémiques évite d'être persuadé qu'il est nécessairement en présence d'une métaphore (David et Polzin, 2001). D'ailleurs, Picoche (1999) recommande fortement l'enseignement d'une foule de locutions qui permettront aux élèves, dans un premier temps, d'utiliser un mot tant au sens propre qu'au sens figuré et, dans un deuxième temps, de différencier une expression idiomatique, qui constitue une locution particulière à une langue et qui se veut intraduisible, d'une métaphore. Tremblay (2004) adopte aussi ce point de vue en préconisant l'enseignement de la polysémie à partir de vocables polysémiques qui auront été ciblés par l'enseignant, de façon à en expliciter tous les sens aux apprenants. Se faisant, les élèves sauront qu'un énoncé provoquant une image visuelle ne constitue pas à coup sûr une métaphore (Berthelie, Lancrey-Javal et Vassevière, 2001). Aussi, pour éviter que le lexique ne soit traité de manière fortuite (Dreyfus, 2004), toute séquence d'enseignement relative au lexique devrait être structurée et aménagée dans la durée afin d'en favoriser un réel apprentissage (Bucheton, 1995, Calaque, 2004). Dans un autre ordre d'idées, Giasson (1994) affirme que le dictionnaire usuel s'avère un outil pédagogique d'une grande importance pour les élèves puisqu'il les aide à mieux assimiler les différentes acceptions qu'un terme peut comporter.

### 2.2.3 Les activités métalinguistiques

Lorsque l'élève interprète adéquatement une métaphore, en plus de recourir à ses compétences cognitives et linguistiques telles que décrites précédemment, il sollicite également ses compétences métalinguistiques. Elles se définissent par l'habileté de l'apprenant à opérer une réflexion consciente sur le langage. En ce sens, elles permettent à l'élève de réussir à rendre explicite le sens qu'il attribue à un énoncé métaphorique (Bonnet et Gardes-Tamine, 1992). C'est donc en mobilisant ses compétences métalinguistiques que l'élève parvient à définir les mots, à paraphraser, à expliciter et à commenter le sens qu'il confère à un énoncé présentant une rupture de sens. C'est pourquoi il nous apparaissait primordial lors de notre traitement expérimental que les sujets accomplissent un retour critique sur leur propre compréhension de ce que sont les ressources du langage figuré.

Comme nous le verrons dans le chapitre 3 dédié à notre démarche méthodologique, nous avons pensé prendre en compte cet aspect en réalisant, à quatre reprises, des entrevues dirigées dans le but de faire verbaliser certains sujets pour qu'ils nous expliquent précisément le sens

métaphorique qu'ils percevaient des énoncés. Ces entrevues se voulaient des échanges oraux auxquels ont participé de plein gré des individus, en l'occurrence l'enseignante-chercheure et certains sujets du groupe expérimental, dans le but d'élucider un phénomène et de communiquer un bagage de connaissances (Savoie-Zajc, 2003). Parmi les différentes formes d'entrevues existantes, celles-ci sont qualifiées de dirigées puisque les questions à poser avaient été élaborées en totalité par l'enseignante-chercheure (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Ce questionnement oral auquel nous avons procédé lors de notre séquence d'apprentissage-enseignement a donc offert aux sujets des occasions, parmi d'autres, de rendre compte de l'activation de leurs compétences métalinguistiques. Nous donnerons davantage de détails sur le sujet lors de l'exposé de notre méthodologie.

### 2.3 Les principes régissant l'apprentissage de l'abstraction

À l'occasion de notre expérimentation, afin de favoriser, chez les élèves, une meilleure compréhension des métaphores, nous avons utilisé une méthode d'enseignement basée sur les principes de l'inférence inductive<sup>1</sup>. Comme le souligne Barth (1987), ces principes permettent un apprentissage de l'abstraction puisqu'ils incitent l'apprenant, à l'aide d'exemples, à dépasser l'information initialement reçue et à accéder à une conclusion nouvelle qui elle, sera vérifiée par des exercices de compréhension et de production. Pour y parvenir, les élèves doivent, premièrement, reconnaître des ressemblances malgré les différences, et, deuxièmement, ne récupérer que celles dont la relation est invariable dans tous les exemples. Une fois le niveau d'abstraction atteint, l'élève est en mesure de réinvestir ses apprentissages dans un tout autre contexte étant donné qu'il est capable, au niveau psychique, d'isoler un élément d'un concept en faisant fi des autres. Autrement dit, il comprend suffisamment bien le sens du concept pour le réutiliser dans un contexte différent. À cet égard, dans le cadre de notre séquence d'enseignement-apprentissage, cet autre contexte correspond à la situation d'écriture. En somme, en étant conscient de ce qu'il fait et en s'engageant au niveau affectif, l'élève favorise sa réussite (Barth, 1993).

---

<sup>1</sup> Nous détaillons minutieusement les trois phases de notre méthode d'enseignement utilisée lors de notre expérimentation à la section 3.3 du chapitre suivant.

## 2.4 Les études expérimentales portant sur l'acquisition des métaphores chez les élèves

Nous présentons dans cette section des études expérimentales qui nous ont inspirée dans l'élaboration de notre dispositif didactique. Les deux premières études portent sur l'activité mise en branle par l'élève dans son processus d'acquisition des métaphores tandis que la dernière relate les effets d'une démarche pédagogique exploratoire auprès des élèves dans leur compréhension des énoncés métaphoriques.

### 2.4.1 Les études expérimentales de Watteau

Les études expérimentales de Watteau (2001) tentent de démontrer que, dans la métaphore verbale, le lieu de violation de la règle syntaxico-sémantique, par rapport au sens littéral, joue un rôle déterminant dans la nature de la représentation mentale qu'il engendre, étant donné que le traitement du langage chez l'élève s'élabore pas à pas lors de la réception de l'énoncé métaphorique. Comme la violation constitue une rupture dans la linéarité de la phrase, lorsqu'elle survient tôt, le lecteur se met rapidement à la recherche d'une signification peu familière quant au sens à donner aux éléments à venir dans l'énoncé. Au contraire, lorsque la violation tarde à venir, l'élève s'étant déjà créé une image mentale doit reconstruire le sens de l'énoncé afin d'arriver à une interprétation différente.

Afin de vérifier les conséquences du lieu de violation sur la compréhension métaphorique des enfants, Watteau (2001) a procédé à une étude auprès d'enfants de dix ans à qui l'on a soumis deux types d'énoncés métaphoriques : des énoncés abstraits, dont le but est de qualifier les états affectifs, et des énoncés concrets, plus proches d'un style littéraire. Les résultats de cette expérimentation ont démontré que les énoncés métaphoriques les mieux compris en lecture sont les énoncés abstraits qui présentent une violation en début de phrase (sujet-verbe) puisque celle-ci active plus rapidement les processus d'inférence requis à la bonne compréhension de la métaphore.

Watteau (2001) s'est demandé si une consigne d'amorce, qui inciterait à une représentation littérale, contribuerait à une meilleure performance de compréhension chez les enfants. Il en résulte que la consigne d'amorce, c'est-à-dire deux termes (par exemple : verbe à l'infinitif,

*éclabousser* + complément, *jardin*) portant sur l'aspect littéral présentés immédiatement avant l'énoncé (« *La lune éclabousse le jardin* »), s'avère efficace dans deux cas, soit, premièrement, celui des énoncés abstraits dont la violation se situe entre le sujet et le verbe puisque la focalisation sur le verbe engendrée par l'amorce clarifie le partage des sèmes entre le sujet et le verbe, et, deuxièmement, celui des énoncés concrets (« *Le cycliste boit l'air* ») avec une violation verbe-complément où l'amorce (sujet, *cycliste* + verbe à l'infinitif, *boire*) procure une accélération des mécanismes mentaux que l'enfant normalement met en marche.

#### 2.4.2 L'étude expérimentale de Evans et Gamble

Evans et Gamble (1988) ont fait une étude dans laquelle elles testaient les habiletés de vingt-quatre élèves ontariens âgés entre huit et douze ans relativement à la compréhension des métaphores. Les participants, qui provenaient de quatre écoles primaires, devaient dresser des listes de qualités se rapportant aux topiques et aux véhicules qui leur étaient présentés dans vingt-deux énoncés métaphoriques de type *X est un Y* et qui avaient été préalablement élaborés par des adultes sélectionnés, soit vingt-deux étudiants inscrits en psychologie à l'Université de Guelph. Six semaines plus tard, les participants devaient expliquer verbalement le sens des métaphores qui leur avaient été présentées. L'étude a démontré que les élèves étaient capables, à partir de leurs connaissances, de reconnaître les attributs communs du « sujet » et du « véhicule », ce qui leur permettait de comprendre la métaphore. De plus, l'expérimentation leur a permis de constater que la capacité de l'élève à analyser la langage figuré augmente avec le niveau scolaire, puisque les enfants plus âgés ont mieux réussi que les plus jeunes.

#### 2.4.3 L'étude de Bonnet et Gardes-Tamine

Pour leur part, Bonnet et Gardes-Tamine (1992) ont d'abord proposé à des élèves vaudois de douze et treize ans d'expliquer une métaphore d'invention d'Éluard, présentée hors contexte : *Le ciel est un dé à coudre*. Les participants devaient répondre par écrit à la question suivante : *Qu'est-ce que le poète a voulu dire? Il a voulu dire que le ciel est quoi? Comment?* Leur étude a démontré que certains de ces élèves ont réussi à établir une analogie entre la relation du ciel à la terre, aux éclairs, aux étoiles et la relation du dé au doigt, aux aiguilles, à ses trous. Par la suite, les auteures ont proposé à des élèves de quatorze et quinze ans de récrire un texte, qui

initialement avait été composé avec des mots ne faisant pas image, afin de vérifier leur habileté à créer des images. L'analyse des résultats a démontré que plusieurs d'entre eux ont été capables de récrire un texte présentant des images. Diverses techniques ont été utilisées par les élèves telles que la réduction, l'amplification et la synonymie. Certains y ont même intégré de réelles figures d'invention. Les deux chercheuses croient qu'à partir de onze-douze ans, la compréhension des métaphores est possible étant donné que l'élève est capable de comparer des relations, d'émettre des hypothèses et de se pencher sur le sens figuré, mais pour s'assurer d'une pareille compréhension, l'enseignement du sens figuré demeure essentiel.

#### En conclusion

Outre le concept de la métaphore, notre projet d'étude allie plusieurs notions théoriques qui s'y rattachent. Au cours de ce chapitre, nous avons d'abord situé la métaphore, figure de style, dans l'aire plus vaste de la stylistique pour ensuite nous attarder à ses caractéristiques. La typologie des métaphores que nous avons retenue dans le cadre de notre expérimentation a été aussi présentée. Nous avons ensuite révélé les activités cognitives, linguistiques et métalinguistiques déployées lors du traitement métaphorique pour enchaîner avec l'explication des principes régissant l'apprentissage de l'abstraction, principes sur lesquels repose notre méthode d'enseignement utilisée lors de notre expérimentation. Finalement, nous avons présenté certaines études expérimentales desquelles nous nous sommes inspirée qui traitaient de l'acquisition des métaphores. Dans le prochain chapitre voué à la méthodologie, nous verrons de quelle manière ces concepts et notions théoriques sous-tendent notre design de recherche.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Réitérons d'abord nos objectifs de recherche : (1) vérifier, dans un premier temps, les effets de notre séquence d'enseignement-apprentissage basée sur les principes de l'inférence inductive sur l'augmentation du degré de compréhension des métaphores auprès des élèves placés en situation de lecture et, (2) par la suite, de vérifier les impacts de ce même dispositif didactique sur leur capacité à en produire de nouvelles (réinvestissement des apprentissages) en situation d'écriture. Compte tenu de ces objectifs, nous justifions d'abord le choix d'une méthodologie qualitative pour répondre à nos questions de recherche. Ensuite, nous décrivons la population qui a pris part à l'expérimentation ainsi que la méthode d'enseignement en trois phases utilisée dans le cadre de celle-ci. Après avoir présenté notre design expérimental, qui explique le déroulement de l'expérimentation, nous faisons part de nos instruments de recherche.

#### 3.1 La justification d'une méthodologie qualitative

Nous nous situons dans le paradigme des recherches qualitatives. En effet, celles-ci mettent l'accent sur l'interaction dynamique entre le chercheur et les sujets dans le but de comprendre davantage la manifestation à l'étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). La démarche qualitative, qui se veut heuristique, vise généralement des objectifs susceptibles de mener à des applications pratiques des résultats recueillis. Ce type de recherche est réalisé dans le milieu naturel des sujets et fait preuve de flexibilité possible lors du déroulement de l'expérimentation. Comme il est primordial de maintenir et d'encourager en tout temps l'interactivité entre le chercheur et les participants, la collecte de données privilégie l'emploi de stratégies maniables : l'entrevue au lieu du questionnaire et l'observation ouverte à la place de l'observation faite à partir de grilles d'observation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Outre l'entrevue et l'observation, le matériel écrit, tel que les productions écrites des sujets, constitue un autre mode de collecte de données pertinent en recherche qualitative; il permet à l'enseignante-chercheure de concilier les activités

à faire en classe et la compréhension du développement du mécanisme d'apprentissage des sujets relativement au phénomène à l'étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). La définition de l'analyse qualitative peut se résumer ainsi : il s'agit d'une démarche discursive permettant la reformulation ou l'explication d'une expérience ou d'un phénomène, axée sur la découverte et la construction de sens. Bien qu'elle n'écarte aucunement le comptage ou la quantification, elle ne requiert pas ces procédés pour être pleinement valable et exhaustive (Paillé et Mucchielli, 2003).

Afin de rencontrer nos objectifs de recherche, nous avons basé essentiellement notre expérimentation sur les principes de l'inférence inductive<sup>2</sup> qui, selon Barth (1987), rejoignent les postulats des méthodologies qualitatives, lesquelles favorisent une réalité multiple. En effet, la compréhension de la métaphore en lecture, mais surtout sa production en situation d'écriture constituent un phénomène complexe où il n'y a pas une seule et bonne réponse puisque les énoncés métaphoriques produits seront manifestement différents d'un sujet à l'autre. La présente recherche s'appuie également sur une approche de type constructiviste, c'est-à-dire mettant l'accent sur le rôle dynamique et engagé de l'apprenant et de ses représentations conceptuelles dans la formation de son savoir (Legendre, 1993). Le développement de la pensée réflexive y est donc encouragé.

Il s'agit donc d'une recherche de type qualitatif, descriptif, dont l'intention est de dresser un constat plus général sur la compréhension des métaphores chez les élèves placés en situation de lecture et leur capacité à produire de nouveaux énoncés métaphoriques en situation d'écriture. Dans ce dernier cas, c'est donc du réinvestissement des apprentissages dont il est question.

### 3.2 Les sujets

Nous avons deux groupes : un groupe expérimental et un groupe contrôle. Tous les sujets étaient inscrits dans une école de la banlieue montréalaise, en première année du secondaire. Le groupe expérimental se composait de trente élèves, et le groupe contrôle, de vingt-neuf sujets.

---

<sup>2</sup> Les principes de l'inférence inductive sont expliqués à la section 2.3 du chapitre précédent.



Tous ces apprenants, qui provenaient d'un milieu socio-économique moyen, étaient des filles et des garçons âgés entre douze et quatorze ans, certains d'entre eux ayant repris, antérieurement, une année de classe. La quasi totalité des sujets étaient d'origine québécoise et leur langue maternelle était le français. Ces élèves étaient des sujets qui maîtrisent généralement la langue française comme en font foi leurs résultats apparaissant au bilan des apprentissages de fin de cycles du primaire [appendice A]. En effet, pour leur dernier bulletin de la deuxième année du troisième cycle du primaire, ils répondaient, pour la très grande majorité d'entre eux, aux attentes de fin de cycle prévues au Programme de formation de l'école québécoise élaboré par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). En effet, seuls deux élèves ne répondaient pas aux attentes en lecture et quatre en écriture. De plus, il apparaît que la majorité des sujets, les deux tiers, plus précisément, ont développé leur compétence à lire et à écrire de manière satisfaisante ou très satisfaisante [appendice B] entre le début de l'année scolaire qui était en cours et le début de notre expérimentation, qui a commencé à la quatrième étape.

Nous nous sommes assurée, à propos de leur niveau de compétence en français, de l'équivalence des deux groupes. En effet, l'observation que nous faisons des résultats du groupe contrôle obtenus aussi bien au bilan des apprentissages de fin de cycles du primaire [appendice C] qu'à la deuxième et troisième étapes de leur première année au premier cycle du secondaire [appendice D] nous permet de constater que leurs habiletés langagières, tant en lecture qu'en écriture, sont généralement comparables à celles détenues par les sujets de notre groupe expérimental; au bilan de fin de cycles du primaire, trois élèves du groupe contrôle ne répondaient pas aux attentes en lecture et cinq en écriture [appendice E]. Pour ce qui est de leurs résultats obtenus à la deuxième et troisième étapes, 17 élèves sur 29 ont développé leur compétence de manière très satisfaisante ou satisfaisante en lecture et 16 sur 29 en écriture [appendice F].

Puisque la nouvelle politique du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport concernant l'évaluation des apprentissages était en vigueur partout au Québec tant au primaire qu'au premier cycle du secondaire lors de notre expérimentation, nous ne pouvons discuter des moyennes obtenues pour chaque groupe aux épreuves ministérielles étant donné qu'elles

n'existaient plus lors de la mise en œuvre de notre dispositif didactique. En cours de cycle, le jugement professionnel de l'enseignant porte sur le développement des compétences des élèves et conséquemment, il ne s'agit plus d'évaluer les apprenants en leur attribuant une note en pourcentage mais bien de les juger globalement à partir de critères d'évaluation édictés dans le nouveau Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement secondaire, premier cycle (MELS, 2004). De plus, à la fin d'un cycle, le bilan des apprentissages ne constitue pas un calcul arithmétique fait à partir des résultats consignés en cours de cycle, mais plutôt d'un jugement porté sur le niveau de développement de la compétence atteint par l'apprenant. Des échelles de niveaux de compétence présentent les références officielles sur lesquelles doit être basé le jugement professionnel des enseignants. Il s'agit d'identifier le niveau concordant le mieux à la compétence de l'élève.

### 3.3 La méthode d'enseignement en trois phases utilisée lors de l'expérimentation

Puisque nous croyions qu'un entraînement systématique des capacités métalinguistiques favorise l'accès au sens figuré chez l'adolescent, à l'instar de Watteau (2001), nous avons rédigé et expérimenté une séquence d'enseignement-apprentissage basée sur les principes de l'inférence inductive, comme nous l'avons souligné dans la section 3.1. Cette approche, préconisée par Barth (1987), permet à l'apprenant, à l'aide d'exemples de métaphores, appelés les exemples positifs, ainsi que des exemples d'énoncés non métaphoriques, appelés les exemples négatifs, de dépasser l'information initialement donnée et d'aboutir à une conclusion nouvelle, ce qui correspond à la reconnaissance de tous les attributs d'une métaphore. Cette nouvelle conclusion est vérifiée, dans un premier temps, par des exercices de compréhension, c'est-à-dire par l'identification et l'explication de métaphores contenues dans des textes littéraires lus, et dans un deuxième temps, par des exercices de production, qui consistent à réinvestir les apprentissages faits lors de trois situations d'écriture différentes, en imaginant de nouvelles métaphores et en les insérant dans ces productions écrites.

Notre méthode d'enseignement comportait trois phases. La première phase en était une d'observation et d'exploration afin de susciter chez les élèves le goût de s'engager. Nous leur

présentations des exemples de métaphores en soulevant tous leurs attributs pour qu'ils puissent découvrir ce qu'est une métaphore (*Mon frère est un ogre!*, *Tu es un ange!*). Une série de contre-exemples (*Tu es généreuse!*, *Cette voiture est bleue.*) a été aussi présentée dans le but que les apprenants puissent faire une discrimination entre les exemples positifs et négatifs [appendices G, H et I]. Afin qu'ils accèdent à un niveau d'abstraction plus élevé, nous les incitions à se questionner de vive voix (*Que retrouve-t-on de semblable dans ces phrases?*, *Quelles différences remarques-tu entre ces deux énoncés?*, *Pourquoi dis-tu qu'il s'agit d'une métaphore?*, *Pour quelle raison crois-tu que cet énoncé n'est pas métaphorique?*) pour qu'ils parviennent à faire eux-mêmes des liens en classant et en recherchant les attributs manquants. Leurs observations verbales ont été consignées par l'enseignante afin de pouvoir y recourir à tout moment.

La deuxième phase de la méthode a été celle de la représentation mentale. Elle consistait à vérifier si les élèves comprenaient le concept de la métaphore. S'ils arrivaient à différencier convenablement les exemples positifs des exemples négatifs lorsqu'ils étaient en présence de nouveaux exemples insérés dans des textes littéraires préalablement sélectionnés, nous en déduisions qu'ils avaient compris. Ils avaient donc à les classer d'après leurs ressemblances, selon la typologie présentée, et à les expliquer brièvement par écrit, dans leurs propres mots. En tout, douze textes littéraires<sup>3</sup> ont été lus par les sujets, dans lesquels ils devaient identifier, en les surlignant, un certain nombre d'énoncés métaphoriques, en plus de les expliquer.<sup>4</sup> Le choix et l'adaptation de ces textes, qui sont pour la plupart des extraits d'œuvre, ont été effectués par l'enseignante-chercheure. Comme certains d'entre eux ne présentaient pas un nombre suffisant de métaphores à dénicher, nous en avons ajouté de manière à bonifier lesdits textes en regard du but poursuivi par la séquence d'enseignement-apprentissage. L'entière utilisation de ces douze textes littéraires a été uniquement consacrée à l'étude de la métaphore.

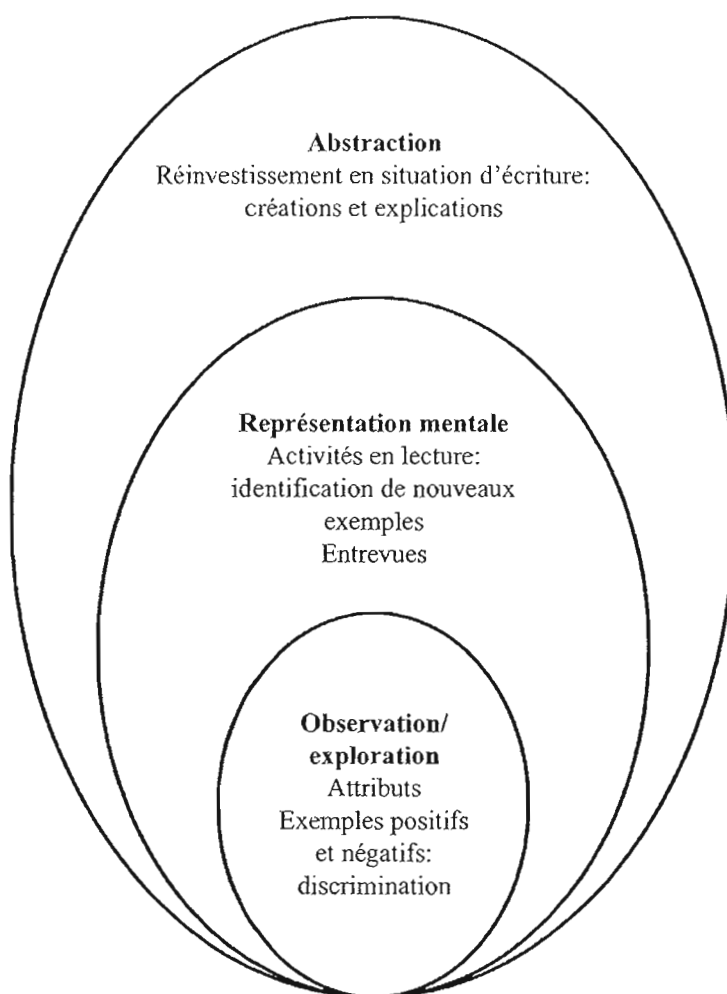
---

<sup>3</sup> La bibliographie complète des douze textes littéraires est présentée en appendice J.

<sup>4</sup> Les douze textes littéraires lus par les sujets du groupe expérimental sont présentés en annexe [appendice K].

La troisième et dernière phase de la méthode d'enseignement a été l'abstraction qui visait à s'assurer que les élèves comprenaient suffisamment bien le sens du concept de la métaphore pour le réinvestir dans un contexte différent, soit celui de la situation d'écriture. Ils étaient donc appelés, lors d'activités d'écriture qui ont eu lieu à trois moments différents, à créer leurs propres exemples de métaphores en plus de les expliquer [appendice L].

De manière à faciliter la compréhension des trois phases de la méthode d'enseignement utilisée lors de l'expérimentation, nous les résumons dans la figure 3.3.



**Figure 3.3** Les trois phases de la méthode d'enseignement

Dans cette figure, chaque cercle correspond à l'une des trois phases de notre méthode d'enseignement : la phase de l'observation/exploration, la phase de la représentation mentale et, finalement, la phase de l'abstraction. Comme nous pouvons le constater, les cercles sont emboîtés de manière à démontrer le caractère inclusif des phases; la phase de l'abstraction englobe celles de la représentation mentale et de l'observation/exploration. La phase de la représentation mentale, quant à elle, contient celle de l'observation/exploration. Autrement dit, avant de passer à une phase subséquente, nous nous devons de maîtriser celles qui sont

incorporées dans une autre puisque chacune des trois phases présentent un niveau de difficulté différent, qui est gradué du plus simple au plus complexe.

### 3.4 Le déroulement de l'expérimentation

Nous décrivons maintenant notre design expérimental qui relatara chronologiquement notre séquence d'enseignement-apprentissage. Afin de mieux se situer dans la planification, le tableau 3.1 en présente sommairement les grandes lignes : l'étape du traitement, le type de métaphore à l'étude, les textes servant d'outil d'apprentissage, l'ordre des périodes ainsi que les activités réalisées en cours d'expérimentation tant par l'enseignante-chercheure que par les sujets.

Tableau 3.1

## Déroulement de l'expérimentation

Phases de la méthode d'enseignement	Types de métaphores	Textes utilisés	Période	Activités réalisées par l'enseignante-chercheure, qui :	Activités réalisées par les sujets, qui :
Prétest	1 <sup>er</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup>	<i>L'hiver des loups</i> Évelyne Brisou-Pellen	1	-distribue l'extrait à lire; -transmet les consignes liées à la tâche.	<i>Individuellement</i> -lisent l'extrait; -surlignent les métaphores et écrivent le sens de chacune.
Observation / exploration	1 <sup>er</sup>	Document présentant des exemples positifs et négatifs	2	-distribue le document; -anime une discussion; -corrige les réponses.	<i>En grand groupe</i> -répondent verbalement et par écrit aux questions élucidantes de l'enseignante; -corrigent leurs réponses.
Représentation mentale	1 <sup>er</sup>	<i>Quand j'aime une fois, j'aime pour toujours</i> Richard Desjardins	3	-distribue les paroles de la chanson; -dévoile les métaphores et les explique; -répond aux diverses questions des élèves.	<i>Individuellement</i> -lisent la chanson -surlignent les métaphores trouvées et écrivent le sens de chacune;  <i>En grand groupe</i> -participent à l'analyse et à la correction.

Tableau 3.1

Le déroulement de l'expérimentation

Phases de la méthode d'enseignement	Types de métaphores	Textes utilisés	Période	Activités réalisées par l'enseignante-chercheure, qui :	Activités réalisées par les sujets, qui :
Représentation mentale	1er	<i>Le vol du siècle</i> Chrystine Brouillet	4	-distribue l'extrait à lire -dévoile les métaphores et les explique; -répond aux questions des élèves.	<i>Individuellement</i> -lisent l'extrait; -surlignent les métaphores trouvées et écrivent le sens de chacune;  <i>En grand groupe</i> -participent à l'analyse et à la correction.
Représentation mentale	1er	<i>La dernière classe- Récit d'un petit Alsacien</i> Alphonse Daudet	5	-distribue l'extrait à lire; -réalise des entrevues avec cinq sujets; -dévoile les métaphores et les explique; -répond aux diverses questions des élèves.	<i>Individuellement</i> -lisent l'extrait; -surlignent les métaphores trouvées et écrivent le sens de chacune; -participent pour cinq d'entre eux à une entrevue;  <i>En grand groupe</i> -participent à l'analyse et à la correction.



Tableau 3.1

Le déroulement de l'expérimentation

Phases de la méthode d'enseignement	Types de métaphores	Textes utilisés	Période	Activités réalisées par l'enseignante-chercheure, qui :	Activités réalisées par les sujets, qui :
Abstraction	1er	Aucun	6	-transmet les consignes; -suggère les thèmes à exploiter.	<i>Individuellement</i> -écrivent un texte comportant au moins quatre métaphores.
			7	-commente oralement la valeur des métaphores inventées par les sujets à ceux qui en font la demande.	<i>Individuellement</i> -poursuivent l'écriture de leur texte en y expliquant le sens des métaphores créées.
Observation / Exploration	2e	Documents présentant des exemples positifs et négatifs	8	-distribue le document; -anime la discussion; -corrige les réponses.	<i>En grand groupe</i> -répondent verbalement et par écrit aux questions érudantes de l'enseignante; -corrigent leurs réponses.

Tableau 3.1

Le déroulement de l'expérimentation

Phases de la méthode d'enseignement	Types de métaphores	Textes utilisés	Période	Activités réalisées par l'enseignante-chercheure, qui :	Activités réalisées par les sujets, qui :
Représentation mentale	2e	<i>Le chien bleu</i> Anne Bodard	9	-distribue le texte à lire; -dévoile les métaphores et les explique -répond aux diverses questions.	<i>Individuellement</i> -lisent le texte; -surlignent les métaphores trouvées et écrivent le sens de chacune;  <i>En grand groupe</i> -participent à l'analyse et à la correction.
Représentation mentale	2e	<i>L'Auberge de l'Ange-Gardien</i> Michel Tremblay	10	-distribue l'extrait à lire; -réalise des entrevues avec cinq sujets; -dévoile les métaphores et les explique; -répond aux diverses questions.	<i>Individuellement</i> -lisent l'extrait;  <i>En équipe</i> -surlignent les métaphores trouvées et écrivent le sens de chacune;  <i>Individuellement, pour cinq d'entre eux</i> -participent à une entrevue;  <i>En grand groupe</i> -participent à l'analyse et à la correction

Tableau 3.1

Le déroulement de l'expérimentation

Phases de la méthode d'enseignement	Types de métaphores	Textes utilisés	Période	Activités réalisées par l'enseignante-chercheure, qui :	Activités réalisées par les sujets, qui :
Représentation mentale	2e	<i>Le chien des Baskerville</i> Arthur Conan Doyle	11	-distribue l'extrait à lire -dévoile les métaphores et les explique -répond aux diverses questions.	<i>Individuellement</i> -lisent l'extrait; -surlignent les métaphores trouvées et écrivent le sens de chacune;  <i>En grand groupe</i> -participent à l'analyse et à la correction.
Représentation mentale	2e	<i>L'homme qui plantait des arbres</i> Jean Giono	12	-distribue l'extrait à lire; -dévoile les métaphores et les explique; -répond aux diverses questions.	<i>Individuellement</i> -lisent l'extrait;  <i>En équipe</i> -surlignent les métaphores trouvées et écrivent le sens de chacune;  <i>En grand groupe</i> -participent à l'analyse et à la correction.

Tableau 3.1

Le déroulement de l'expérimentation

Phases de la méthode d'enseignement	Types de métaphores	Textes utilisés	Période	Activités réalisées par l'enseignante-chercheure, qui :	Activités réalisées par les sujets, qui :
Abstraction	1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup>	Aucun	13	-transmet les consignes; -suggère les thèmes à exploiter.	<i>Individuellement</i> -écrivent un texte comportant au moins trois métaphores du 1 <sup>er</sup> type et trois métaphores du 2 <sup>e</sup> type.
			14	-commente oralement la valeur des métaphores inventées par les sujets à ceux qui en font la demande.	<i>Individuellement</i> -poursuivent l'écriture de leur texte en y expliquant le sens des métaphores créées.
Observation / exploration	3 <sup>e</sup>	Document présentant des exemples positifs et négatifs	15	-distribue le document; -anime la discussion; -corrige les réponses.	<i>En grand groupe</i> -répondent verbalement et par écrit aux questions élucidantes de l'enseignante; -corrigent leurs réponses

Tableau 3.1

Le déroulement de l'expérimentation

Phases de la méthode d'enseignement	Types de métaphores	Textes utilisés	Période	Activités réalisées par l'enseignante-chercheure, qui :	Activités réalisées par les sujets, qui :
Représentation mentale	3e	<i>Monsieur Scalzo</i> Félix Leclerc	16	-distribue l'extrait à lire; -dévoile les métaphores et les explique; -répond aux diverses questions.	<i>Individuellement</i> -lisent l'extrait; -surlignent les métaphores trouvées et écrivent le sens de chacune;  <i>En grand groupe</i> -participent à l'analyse et à la correction.
Représentation mentale	3e	<i>Songo et la liberté, d'après l'œuvre de Jean-Paul Riopelle</i> Gilles Vigneault	17	-distribue l'extrait à lire; -réalise des entrevues avec cinq sujets; -dévoile les métaphores et les explique; -répond aux diverses questions.	<i>Individuellement</i> -lisent l'extrait - <i>En équipe</i> -surlignent les métaphores trouvées et écrivent le sens de chacune;  <i>Individuellement, pour cinq d'entre eux</i> -participent à une entrevue;  <i>En grand groupe</i> -participent à l'analyse et à la correction.

Tableau 3.1

Le déroulement de l'expérimentation

Phases de la méthode d'enseignement	Types de métaphores	Textes utilisés	Période	Activités réalisées par l'enseignante-chercheure, qui :	Activités réalisées par les sujets, qui :
Représentation mentale	3e	<i>L'île du savant fou</i> Denis Côté	18	-distribue l'extrait à lire; -dévoile les métaphores et les explique; -répond aux diverses questions.	<i>Individuellement</i> -lisent l'extrait; -surlignent les métaphores trouvées et écrivent le sens de chacune;  <i>En grand groupe</i> -participent à l'analyse et à la correction.
Représentation mentale	3e	<i>Alerte ! Le tremblement de terre</i> Jack Dillon	19	-distribue l'extrait à lire; -dévoile les métaphores et les explique. -répond aux diverses questions.	<i>Individuellement</i> -lisent l'extrait; -surlignent les métaphores trouvées et écrivent le sens de chacune;  <i>En grand groupe</i> -participent à l'analyse et à la correction.

Tableau 3.1

Le déroulement de l'expérimentation

Phases de la méthode d'enseignement	Types de métaphores	Textes utilisés	Période	Activités réalisées par l'enseignante-chercheure, qui :	Activités réalisées par les sujets, qui :
Représentation mentale	3e	<i>Dans la maison de Müller</i> Claude Bolduc	20	-distribue l'extrait à lire; -réalise des entrevues avec cinq sujets; -dévoile les métaphores et les explique; -répond aux diverses questions.	<i>Individuellement</i> -lisent l'extrait;  <i>En équipe</i> -surlignent les métaphores trouvées et écrivent le sens de chacune;  <i>Individuellement, pour cinq d'entre eux</i> -participent à une entrevue;  <i>En grand groupe</i> -participent à l'analyse et à la correction.
Abstraction	1 <sup>er</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3e	Aucun	21	-transmet les consignes; -suggère les thèmes à exploiter.	<i>Individuellement</i> -écrivent un texte comportant au moins trois métaphores de chacun des trois types.

Tableau 3.1

Le déroulement de l'expérimentation

Phases de la méthode d'enseignement	Types de métaphores	Textes utilisés	Période	Activités réalisées par l'enseignante-chercheure, qui :	Activités réalisées par les sujets, qui :
Abstraction	1 <sup>er</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup>	Aucun	22	-commente oralement la valeur des métaphores inventées par les sujets à ceux qui en font la demande.	<i>Individuellement</i> -poursuivent l'écriture de leur texte en y expliquant le sens des métaphores créées.
			23	-commente oralement la valeur des métaphores inventées par les sujets à ceux qui en font la demande.	<i>Individuellement</i> -poursuivent l'écriture de leur texte en y expliquant le sens des métaphores créées.
Post-test	1 <sup>er</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup>	<i>L'hiver des loups</i> Evelyne Brisou-Pellen	24	-distribue l'extrait à lire; -transmet les consignes liées à la tâche.	<i>Individuellement</i> -lisent l'extrait; -surlignent les métaphores et écrivent le sens de chacune; -identifient le type de métaphore pour chaque métaphore.



En plus d'être précédée d'un prétest et suivie d'un post-test, l'expérimentation était scindée, selon la difficulté des activités présentées, en trois grandes étapes. La première partie était consacrée aux métaphores du premier type (*X est un y*), la seconde était vouée à celles se rapportant au deuxième type (métaphore implicite simple) et la dernière était dédiée à celles du troisième type, soit celles comportant une violation syntaxico-sémantique. Nous avons expliqué, dans notre cadre théorique, la typologie des métaphores que nous avons retenue. Il va s'en dire qu'à la deuxième et troisième étapes du traitement, les métaphores du premier type étaient revues dans le but évident de se familiariser davantage avec elles pour que les sujets puissent éventuellement être capables d'en inventer de nouvelles.

Les trois phases de la méthode d'enseignement précédemment décrites à la section 3.3 ont donc été exécutées à trois reprises, soit pour chacun des trois types de métaphores, de façon à présenter aux sujets un type de métaphore à la fois, c'est-à-dire du type le plus simple au plus complexe, bien qu'à chaque nouveau type traité, les autres types de métaphores précédemment abordés faisaient partie intégrante de la séquence d'enseignement-apprentissage, les élèves devant les identifier et en créer en vue de les insérer dans leur production écrite.

Tant pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle, le délai entre le prétest et le post-test a été de neuf semaines. La séquence d'enseignement-apprentissage présentée aux sujets du groupe expérimental se situait dans ce laps de temps, à raison de deux à quatre périodes de soixante-quinze minutes par semaine, ce qui totalise vingt-deux périodes. Autrement dit, l'expérimentation a été d'une durée de vingt-quatre périodes en incluant les deux périodes consacrées au prétest et au post-test. Il va sans dire qu'aucun retour concernant le prétest n'a été effectué auprès des sujets des deux groupes tant que le post-test n'a pas été réalisé. Pendant toute la durée de la séquence d'enseignement-apprentissage présentée aux sujets du groupe expérimental, diverses situations d'apprentissage touchant différentes notions prévues au programme du MELS ont été présentées aux sujets du groupe contrôle.

La première période de l'expérimentation a été consacrée au prétest [appendice M]. Ainsi, soixante-quinze minutes ont été allouées aux sujets pour qu'ils repèrent et expliquent par écrit les dix-huit métaphores contenues dans l'extrait présenté.<sup>5</sup> Cette activité s'est faite individuellement, l'enseignante ne faisant que distribuer le texte après avoir énoncé les consignes. Notons cependant qu'une semaine auparavant, l'enseignante avait succinctement abordé les principales caractéristiques de la métaphore après avoir réalisé que les sujets ignoraient, pour la très grande majorité d'entre eux, ce qu'était une métaphore. Si la définition de cette figure de style n'avait pas été précisée, les sujets auraient été manifestement incapables de la reconnaître dans un texte.

La deuxième période a commencé par la présentation d'exemples positifs, en l'occurrence des métaphores du premier type (*X est un Y*), suivis d'exemples négatifs, c'est-à-dire des énoncés ne contenant aucune métaphore. En grand groupe, par le biais d'une discussion animée par l'enseignante, les sujets devaient trouver les attributs des métaphores pour ensuite justifier la raison pour laquelle les exemples négatifs ne constituaient pas des énoncés métaphoriques. Finalement, de nouveaux exemples à classer leur étaient présentés pour lesquels ils devaient expliquer par écrit le sens de chaque métaphore trouvée [appendice G]. Une correction des réponses a été faite collectivement. Dès lors, les élèves ont pris conscience qu'une métaphore doit présenter, dans un premier temps, un sens inhabituel — où il y a rupture de sens —, et, dans un deuxième temps, une comparaison sous-entendue.

La troisième période a été entièrement vouée à l'analyse de la chanson *Quand j'aime une fois j'aime pour toujours* de Richard Desjardins qui présentait, notamment, cinq métaphores du premier type. Après avoir distribué les paroles de la chanson aux sujets, ceux-ci ont été invités à les lire, de manière individuelle, et à surligner les métaphores trouvées. Pour chacune d'elles, ils devaient en expliquer le sens par écrit. Par la suite, l'enseignante a dévoilé quelles étaient les métaphores du texte et les a expliquées tout en sollicitant la participation des élèves.

---

<sup>5</sup> Nous présentons des exemples de textes annotés par des sujets du groupe expérimental en appendice N.

Un deuxième texte portant sur les métaphores du premier type a été présenté aux sujets lors de la quatrième période. Il s'agissait d'un extrait écrit par Chrystine Brouillet, intitulé *Le vol du siècle*. La démarche a été identique à celle de la période précédente : après avoir lu le texte, les sujets identifiaient les métaphores et les expliquaient dans leurs mots. En fin de période, l'enseignante divulguait les métaphores contenues dans l'extrait, tout en donnant leur sens. Elle répondait aux différentes questions des élèves.

Le troisième et dernier texte portant sur les métaphores de type *X est un y* à être présenté aux sujets lors de la cinquième période a été celui de *La dernière classe — Récit d'un petit Alsacien*, extrait tiré de l'œuvre d'Alphonse Daudet. Les activités ont été les mêmes que celles des deux périodes précédentes à l'exception près que l'enseignante a réalisé des entrevues avec cinq de ses élèves dans le but de vérifier le degré de compréhension des métaphores chez ces apprenants. Les questions suivantes leur ont été posées : *Pourquoi considères-tu que cet énoncé est une métaphore? Quel sens y vois-tu?* Les réponses des sujets interrogés ont été consignées au fur et à mesure qu'elles étaient transmises à l'enseignante [appendice O].

Au cours de la sixième et de la septième périodes, nous avons demandé aux sujets de rédiger un court texte en y insérant au moins quatre métaphores du premier type de leur cru<sup>6</sup>. Ils devaient expliquer le sens des métaphores créées. Deux thèmes à exploiter leur ont été suggérés afin d'activer leur imaginaire : *Elle se promenait à travers les champs...* ou encore *Il se baladait en ville...*

Par la suite, l'enseignante-chercheure a émis ses commentaires oralement en ce qui a trait à la pertinence des métaphores ainsi produites aux sujets qui en faisaient la demande.

Avec la huitième période a commencé le traitement des métaphores du deuxième type (métaphores implicites simples). À l'instar de la deuxième période de l'expérimentation, des exemples positifs, soit des énoncés métaphoriques, et des exemples négatifs, qui eux ne sont pas

---

<sup>6</sup> La copie 23A de l'appendice L renferme des métaphores de ce type.

métaphoriques, ont été présentés par l'enseignante qui animait la discussion. En grand groupe, les sujets devaient répondre, tant verbalement que par écrit [appendice H], aux questions érudites de la chercheuse : *Que remarques-tu de semblable entre ces deux énoncés? Quelles sont les caractéristiques communes de ces deux énoncés? Pour quelles raisons ces deux énoncés ne sont-ils pas des métaphores du deuxième type?*, etc. Une correction des réponses a permis une meilleure compréhension de la métaphore du deuxième type : un énoncé dont le sens est inhabituel, qui présente une comparaison déguisée, et dont le comparé (ce qui est comparé) ou le comparant (ce à quoi l'on compare) est absent.

La neuvième période a mis en scène un texte d'Anne Bodard, *Le chien bleu*. Celui-ci comportait dix métaphores du deuxième type que les sujets devaient, de manière individuelle, identifier en les surlignant en plus d'en expliquer le sens selon eux. Par la suite, en grand groupe, ils ont participé à la correction des réponses. Finalement, l'enseignante a répondu à diverses questions qui occupaient encore l'esprit de certains élèves.

Au cours de la dixième période, les sujets ont été invités à lire individuellement un extrait de *L'Auberge de l'Ange-Gardien* de Michel Tremblay. Dix-huit métaphores du deuxième type devaient être surlignées et expliquées par les sujets qui étaient alors réunis en équipe de deux ou trois élèves. Pendant ce temps, l'enseignante-chercheuse a réalisé, pour une deuxième fois, des entrevues dirigées avec cinq de ses élèves, les mêmes que ceux qui y avaient participé précédemment, c'est-à-dire à la cinquième période du traitement. Au cours de ces cinq entrevues, les mêmes questions ont été posées aux sujets : *Pourquoi considères-tu que cet énoncé est une métaphore? Quel sens y vois-tu?* Les réponses de deux sujets se retrouvent en appendice P. Par la suite, de retour en grand groupe, les sujets ont collaboré à l'analyse et à la correction des réponses.

Un troisième extrait présentant sept métaphores du deuxième type a été distribué aux sujets à la onzième période : *Le chien des Baskerville*, d'après Arthur Conan Doyle. Individuellement, les élèves l'ont lu et après avoir surligné les métaphores, ils les ont expliquées brièvement, dans

leurs mots. Cette période s'est terminée par la participation de tous à l'analyse et à la correction des réponses.

La douzième période a été vouée à la lecture et à l'analyse d'un quatrième et dernier extrait renfermant cinq métaphores du deuxième type : *L'homme qui plantait des arbres*, de Jean Giono. En équipe de deux ou trois élèves, après avoir identifié les métaphores en les surlignant, les sujets ont écrit le sens de chacune d'entre elles. En fin de période, l'enseignante a sollicité la participation des élèves à la correction en grand groupe des réponses.

Au cours de la treizième et de la quatorzième périodes, les sujets ont rédigé, de manière individuelle, un texte dans lequel ils devaient insérer et expliquer au moins trois métaphores du premier type et trois métaphores du deuxième type qu'eux-mêmes avaient imaginées [appendice L]. Cette fois-ci, les thèmes à explorer ont été les suivants : *Une promenade en canot* ou *La forêt enchantée*. Par la suite, l'enseignante-chercheure a émis ses commentaires verbalement en ce qui concerne la pertinence des métaphores ainsi créées aux sujets qui y étaient intéressés.

C'est à la quinzième période qu'a commencé le traitement des métaphores du troisième type, soit celles comportant une violation syntaxico-sémantique. Une fois de plus, il y a d'abord eu présentation d'exemples positifs et négatifs aux sujets. En grand groupe, avec l'aide de l'enseignante et de ses mêmes questions élucidantes, ils ont trouvé les attributs des énoncés métaphoriques pour ensuite expliciter pourquoi les exemples négatifs ne pouvaient constituer des métaphores du troisième type. Ensuite, ils ont eu à classer de nouveaux exemples présentés et pour ceux qui étaient des métaphores, ils en ont expliqué le sens par écrit [appendice I]. Finalement, une correction des réponses a été faite collectivement.

La seizième période a été consacrée à un extrait de *Monsieur Scalzo* de Félix Leclerc. Les sujets, après avoir lu le texte individuellement, devaient surligner et expliquer les seize métaphores du troisième type qui s'y cachaient. Pour chacune, les élèves ont dû préciser le lieu

de violation syntaxico-sémantique, soit entre le sujet et le verbe, soit entre le verbe et son complément. La période s'est close par la correction collective des réponses.

Lors de la dix-septième période, les élèves se sont attardés à la lecture individuelle d'un extrait intitulé *Songo et la liberté, d'après l'œuvre de Jean-Paul Riopelle*, écrit par Gilles Vigneault. En équipe, les sujets devaient y identifier les onze métaphores du troisième type en les surlignant. De plus, ils devaient les expliquer et donner le lieu de violation syntaxico-sémantique pour chacun des énoncés métaphoriques. Pendant ce temps, l'enseignante-chercheure, pour la troisième fois, a réalisé cinq entrevues dirigées avec les mêmes cinq sujets leur en posant les mêmes questions : *Pourquoi considères-tu que cet énoncé est une métaphore?*, *Quel sens y vois-tu?* Finalement, de retour en grand groupe, les sujets ont collaboré à l'analyse et à la correction des réponses.

La dix-huitième et la dix-neuvième périodes ont été respectivement vouées à l'analyse de deux extraits : *L'île du savant fou* de Denis Côté et *Alerte! Le tremblement de terre* de Jack Dillon. Dans les deux cas, la même démarche individuelle a été suivie : lecture de l'extrait, surlignement des métaphores du troisième type, explication à l'écrit du sens des métaphores, indication du lieu de violation syntaxico-sémantique et correction des réponses en grand groupe.

La vingtième période a été consacrée à un cinquième et dernier extrait présentant cinq métaphores du troisième type : *Dans la maison de Müller*, de Claude Bolduc. Après avoir lu individuellement le texte, les sujets se sont réunis en équipe de deux ou trois personnes afin d'identifier les métaphores et d'en expliquer le sens. Pour une quatrième fois depuis le début de l'expérimentation, l'enseignante-chercheure a réalisé, au cours de cette période, cinq entrevues dirigées avec les cinq mêmes élèves. En fin de période, en grand groupe, les sujets ont participé à la correction des réponses.

Les vingt-et-unième, vingt-deuxième et vingt-troisième périodes ont été entièrement vouées à la réalisation d'une production écrite dans laquelle les sujets étaient appelés, de manière individuelle, à imaginer au moins trois métaphores de chacun des trois types. Les thèmes

suggérés aux sujets afin qu'ils parviennent à y insérer leurs propres métaphores ont été les suivants : *Un cri se fit entendre, L'engin prit son envol, Je salivai à l'idée de goûter à tous ces chocolats présentés dans la vitrine, Le chevalier galopait dans la forêt*. Évidemment, les élèves devaient expliquer le sens de chacune des métaphores inventées. Tout au long de ces trois périodes, l'enseignante s'est rendue disponible pour commenter verbalement la valeur des métaphores produites aux sujets qui en faisaient la demande.

La vingt-quatrième et dernière période de l'expérimentation a été consacrée au post-test [appendice M]. Après avoir distribué l'extrait aux sujets, l'enseignante leur a donné les consignes liées à la tâche : individuellement, lire l'extrait, surligner les métaphores, écrire le sens de chacune, identifier le type de métaphore pour chacun des énoncés métaphoriques.

Bien que le traitement et son évaluation se terminaient par la passation du post-test à la vingt-quatrième période, nous avons jugé essentiel, d'un point de vue pédagogique, de corriger en grand groupe, au cours suivant, les réponses du dernier extrait lu correspondant au post-test afin que les élèves prennent conscience de leurs erreurs, s'il y avait lieu.

### 3.5 Les instruments de recherche

Les instruments de recherche se subdivisent en trois catégories : les tests, les entrevues dirigées et le questionnaire soumis à des évaluateurs.

#### 3.5.1 Les tests

Le prétest et le post-test, présentés aux deux groupes, étaient identiques. Il s'agissait d'un extrait d'un roman intitulé *L'hiver des loups* [appendice M] comprenant dix-huit métaphores à identifier dont cinq du premier type, neuf du deuxième type et quatre du troisième type. Certains de ces énoncés métaphoriques faisaient partie intégrante de la version originale de l'extrait, mais afin d'augmenter le nombre de métaphores à trouver, d'autres métaphores ont été imaginées par la

chercheure et insérées dans ledit extrait. En guise de prétest, les sujets des deux groupes devaient, de manière individuelle, identifier les métaphores contenues dans l'extrait en les surlignant. Lors du post-test, la consigne donnée à ces mêmes élèves a été différente : après avoir surligné les métaphores trouvées dans l'extrait, ils devaient, pour chacune d'entre elles, préciser le type de métaphore et en expliquer brièvement le sens.

### 3.5.2 L'entrevue dirigée

Selon Savoie-Zajc (2003, p.295), l'entrevue, comme mode de collecte de données, peut être définie comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence ». Il existe différentes formes d'entrevues : entrevue non dirigée, entrevue semi-dirigée et entrevue dirigée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Puisque dans la présente expérimentation l'enseignante-chercheure a préalablement prévu une série de questions à poser à cinq sujets du groupe expérimental, nous sommes indubitablement dans le cas d'une entrevue dirigée où la chercheure conserve un contrôle plus important durant le questionnement oral.

L'entrevue dirigée se voulait une autre façon d'évaluer le degré de compréhension de la métaphore chez l'apprenant et lui offrait l'occasion de témoigner de l'activation de ses compétences métalinguistiques. En effet, à quatre reprises au cours de l'expérimentation, soit à la cinquième, à la dixième, à la dix-septième et à la vingtième périodes, nous interrogeons verbalement cinq élèves, toujours les mêmes, préalablement sélectionnés selon le développement de leurs compétences en français : un dont le cheminement était très satisfaisant, deux dont le développement était plutôt satisfaisant et finalement, deux autres qui progressaient péniblement étant donné leurs nombreuses difficultés. Notons que chaque entrevue portait sur une métaphore distincte, tirée d'un texte littéraire lu par les sujets dans le cadre de l'expérimentation. Chacune de ces sessions d'entrevue a abordé un type de métaphores en particulier : la première était vouée aux métaphores du premier type, la deuxième à celles du deuxième type. Les troisième et quatrième sessions ont porté sur les métaphores du troisième



type; ce dernier type étant plus ardu, nous avons cru bon réaliser plus d'une entrevue auprès des sujets afin de nous convaincre de leur compréhension. Par contre, les questions posées étaient identiques d'un sujet à l'autre et d'un type de métaphores à l'autre [appendice O] : *Pourquoi considères-tu que cet énoncé est une métaphore? Quel sens y vois-tu?* Les réponses émises étaient consignées par l'enseignante-chercheure sur une feuille où apparaissaient lesdites questions, de façon à ce qu'elles puissent être analysées par celle-ci ultérieurement.

### 3.5.3 Le questionnaire soumis à des évaluateurs

Puisqu'un de nos objectifs de recherche était de vérifier la capacité des apprenants à réinvestir leurs apprentissages, c'est-à-dire leur capacité à imaginer des métaphores et à les insérer à l'intérieur de leurs productions écrites, les sujets du groupe expérimental ont été appelés à rédiger trois courts textes, à trois moments différents de la séquence d'enseignement-apprentissage, soit à la fin de chaque portion (qui correspond à la phase de l'abstraction de notre méthode d'enseignement) traitant d'un type de métaphores. Dans leur premier texte, les sujets devaient imaginer et insérer quatre métaphores du 1<sup>er</sup> type et les expliquer brièvement. Dans leur deuxième texte, ils étaient appelés à créer trois métaphores du 1<sup>er</sup> type, trois métaphores du 2<sup>e</sup> type et à expliquer le sens de chacune. Dans leur troisième texte, les élèves devaient insérer trois métaphores de chacun des trois types, les expliquer et ils devaient préciser, pour chaque métaphore imaginée, de quel type de métaphores il s'agissait. Afin d'évaluer le niveau de compréhension des sujets, des spécialistes de la langue française, dont l'enseignante-chercheure, ont donné leur appréciation, selon une échelle de Likert à cinq degrés [appendice Q] présentée dans un questionnaire, des métaphores créées et expliquées par les sujets. Précisons que les énoncés métaphoriques produits dans les textes ont été regroupés selon la typologie des métaphores précédemment énoncée. Le jugement porté s'est donc effectué globalement pour chaque type de métaphores. Ces spécialistes, ou ces juges, étaient au nombre de six. Conséquemment, les écrits de chaque sujet ont été évalués par deux juges, chaque juge devant évaluer les rédactions de dix sujets, soit trente textes à analyser. Dans le but de nous assurer d'une certaine uniformité dans l'évaluation de ces juges, une évaluation de la concordance des

juges pour chaque type de métaphores a été effectuée [appendice R]. Ainsi, lorsque nous comparons les réponses de deux juges concernant un type de métaphores, s'il n'y a aucun degré de différence à ladite échelle de Likert, c'est qu'il y a une concordance parfaite, alors qu'un degré d'écart signifie qu'il y a une concordance moyenne. Deux degrés de différence signifient peu de concordance, tandis que trois ou quatre degrés d'écart témoignent de l'absence de concordance entre les juges. Cette manière de procéder relativement à la concordance des évaluations des juges nous apparaissait justifiée étant donné l'aspect ouvert des réponses produites par les sujets. En effet, comme les élèves étaient appelés à produire des métaphores de leur propre cru, il n'y avait pas une seule et bonne réponse puisque les énoncés métaphoriques imaginés étaient différents d'un sujet à l'autre. Une analyse statistique spécifique concernant le degré de concordance entre les évaluations de différents juges n'aurait pas été appropriée puisque les sujets ont réalisé non pas une tâche fermée, mais bien une tâche ouverte, qui favorisait une réalité multiple. Conséquemment, pour chacun des types de métaphores, les juges devaient s'adapter à chaque réponse spécifique des sujets et reprendre l'évaluation sous forme d'échelle de Likert pour porter un jugement.

#### En conclusion

Au cours de ce chapitre consacré à notre méthodologie, nous avons précisé pourquoi nous choissions une méthodologie qualitative, parlé de nos sujets (choix, équivalence des groupes) et de la méthode d'enseignement en trois phases utilisée lors de l'expérimentation et basée sur notre cadre théorique. Nous avons également expliqué en détail le déroulement de notre expérimentation, étape par étape, en reliant le tout à nos objectifs. Nous avons illustré ce déroulement à l'aide d'un schéma qui en fait ressortir les points importants. Nous avons terminé le chapitre par une présentation de nos instruments de recherche (tests, entrevues et questionnaire aux évaluateurs). Nous décrirons, dans le chapitre suivant, les résultats de notre expérimentation et nous les analyserons.

## CHAPITRE IV

### DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous ferons état des résultats de notre recherche et nous les analyserons à la lumière de notre cadre théorique et de nos objectifs. D'abord, nous présenterons, pour chaque type de métaphores, les résultats des sujets au prétest et au post-test et nous les examinerons. Ensuite, viendront la description des entrevues dirigées et leur analyse quant à l'évolution des sujets en regard de chacun des types de métaphores. Puis, nous décrirons et analyserons les résultats du questionnaire soumis aux évaluateurs, pour chaque type de métaphores. Enfin, nous présenterons un bilan de l'expérimentation en regard des deux hypothèses mises de l'avant.

Nos objectifs de recherche – (1) vérifier, chez des élèves de première année du premier cycle du secondaire, les effets d'une séquence d'enseignement-apprentissage basée sur les principes de l'inférence inductive, sur l'augmentation du degré de compréhension des métaphores auprès de ces élèves placés en situation de lecture et, (2) par la suite, vérifier les impacts de ce même dispositif didactique sur leur capacité à en produire de nouvelles (réinvestissement des apprentissages) en situation d'écriture – nous ont orientée dans la conception d'un design de recherche comportant notamment un prétest et un post-test, tous deux en lien avec la compétence à lire et à comprendre les métaphores et présentés à un groupe contrôle et un groupe expérimental. Rappelons que le déroulement de l'expérimentation a été minutieusement décrit au chapitre précédent.

Le prétest et le post-test [appendice M] , qui étaient basés sur un texte identique, renfermaient dix-huit métaphores insérées dans un extrait d'un texte littéraire intitulé *L'hiver des loups*. Lors du prétest, les élèves devaient, de manière individuelle, les repérer en les surlignant et les expliquer par écrit tandis qu'au post-test, ils étaient invités, en plus des tâches déjà faites lors du prétest, à identifier le type de chacune des métaphores.

Comme nous l'annoncions à la section 3.5.2, l'entrevue dirigée [appendice O], qui se voulait une autre manière d'évaluer le degré de compréhension de la métaphore chez certains élèves-

lecteurs, a été réalisée à quatre reprises au cours de l'expérimentation, soit à la cinquième, à la dixième, à la dix-septième et à la vingtième périodes de la séquence. Ces quatre sessions d'entrevues dirigées ont été réalisées avec cinq sujets (un fort, deux moyens et deux faibles) du groupe expérimental, toujours les mêmes, pour un total de vingt entrevues dirigées. Une analyse des réponses émises verbalement par ces cinq élèves a été faite dans le but de vérifier s'ils arrivaient à expliquer pourquoi il s'agissait d'une métaphore (rupture de sens, comparaison sous-entendue entre tel et tel élément) et quel sens ils y voyaient.

Un dernier instrument de recherche a été utilisé afin de vérifier la capacité des apprenants à réinvestir leurs apprentissages, donc à les réutiliser dans un autre contexte, en l'occurrence celui de la situation d'écriture. À trois reprises, ils ont été appelés à rédiger un texte littéraire dans lequel ils devaient insérer des métaphores de leur cru et les expliquer brièvement. La correction de ces rédactions s'est concrétisée à partir d'un questionnaire soumis à six évaluateurs-juges [appendice Q] dans lequel ces derniers ont donné leur appréciation, selon une échelle de Likert, de la qualité, de la pertinence et du nombre minimal requis de métaphores produites par les élèves. Notons que ces spécialistes de la langue avaient en outre le loisir et la liberté d'inscrire au bas du questionnaire leurs commentaires en regard des métaphores imaginées par les apprenants.

#### 4.1 Les résultats des sujets au prétest et au post-test

Nous avons corrigé ces deux tests qui renfermaient en tout dix-huit métaphores dont cinq du premier type, neuf du deuxième type et quatre du troisième type. Nous avons attribué un nombre de points pour chaque type de métaphores. Ainsi, une métaphore du premier type dûment identifiée valait un point, une métaphore du deuxième type, deux points et une du troisième type, trois points. Nous avons noté les résultats dans un tableau qui nous permet de comparer, pour chacun des sujets, leur réussite au prétest et au post-test. Le tableau 4.1 rend compte des résultats des sujets du groupe expérimental tandis que le tableau 4.2 expose ceux du groupe contrôle. Chacune des colonnes des tableaux fait voir le nombre de points que les sujets ont amassé pour chaque type de métaphores. Au maximum, cinq points pouvaient être alloués relativement aux métaphores du premier type, dix-huit à celles du deuxième type et finalement, douze à celles du troisième type. Les nombres apparaissant à l'extrême droite des colonnes

prétest et post-test correspondent aux points que les sujets ont réussi à accumuler sur une possibilité de trente-cinq points.

Tableau 4.1

**RÉSULTATS DES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL AU PRÉTEST  
ET AU POST-TEST**

Sujets	Prétest : métaphores du				Post-test : métaphores du			
	1 <sup>er</sup> type (sur 5)	2 <sup>e</sup> type (sur 18)	3 <sup>e</sup> type (sur 12)	= total (sur 35)	1 <sup>er</sup> type (sur 5)	2 <sup>e</sup> type (sur 18)	3 <sup>e</sup> type (sur 12)	= total (sur 35)
1	4	14	9	27	4	16	12	32
2	2	6	0	8	4	10	9	23
3	4	2	9	15	4	10	3	17
4	3	12	9	24	5	10	9	24
5	0	10	3	13	2	8	3	13
6	4	10	6	20	4	10	6	20
7	2	0	3	5	4	8	9	21
8	1	6	0	7	4	12	12	28
9	3	10	3	16	2	14	6	22
10	5	14	9	28	3	10	6	19
11	4	8	0	12	3	10	3	16
12	4	14	3	21	4	12	9	25
13	2	10	3	15	3	12	6	21
14	4	12	9	25	4	12	12	28
15	5	10	9	24	4	12	9	25
16	4	14	12	30	4	12	9	25
17	4	12	6	22	4	14	9	27
18	5	10	3	18	4	10	12	26
19	3	8	9	20	3	12	9	24
20	4	8	6	18	4	12	9	25
21	3	8	0	11	5	10	9	24
22	5	6	6	17	2	12	6	20
23	5	8	6	19	4	8	6	18
24	3	12	6	21	2	12	12	26
25	3	12	0	15	4	10	6	20
26	5	14	3	22	5	12	9	26
27	4	14	9	27	5	10	9	24
28	2	8	6	16	3	16	6	25
29	3	14	6	23	3	14	6	23
30	5	10	3	18	4	14	0	18

Les nombres apparaissant à l'extrême droite des colonnes prétest et post-test correspondent aux points que le sujet a réussi à accumuler, en regard des métaphores à identifier, sur une possibilité de 35 points.

Tableau 4.2

## RÉSULTATS DES SUJETS DU GROUPE CONTRÔLE AU PRÉTEST ET AU POST-TEST

Sujets	Prétest : métaphores du				Post-test : métaphores du			
	1 <sup>er</sup> type + 2 <sup>e</sup> type + 3 <sup>e</sup> type = total (sur 5) (sur 18) (sur 12) (sur 35)				1 <sup>er</sup> type + 2 <sup>e</sup> type + 3 <sup>e</sup> type = total (sur 5) (sur 18) (sur 12) (sur 35)			
1	3	6	9	18	2	8	3	13
2	2	18	0	20	4	16	6	26
3	2	14	6	22	3	6	6	15
4	2	14	6	22	3	8	3	14
5	0	6	12	18	2	8	0	10
6	3	14	6	23	3	14	3	20
7	3	12	9	24	3	10	9	22
8	3	6	6	15	1	8	6	15
9	4	12	6	22	4	10	3	17
10	2	10	3	15	2	12	6	20
11	3	6	3	12	2	6	3	11
12	4	16	6	26	4	8	0	12
13	2	12	12	26	2	12	9	23
14	4	12	6	22	4	14	3	21
15	4	12	12	28	2	14	3	19
16	4	8	3	15	3	12	6	21
17	3	18	3	24	2	16	6	24
18	1	6	3	10	2	8	3	13
19	4	14	6	24	4	12	3	19
20	2	10	3	15	2	10	3	15
21	2	4	3	9	0	8	3	11
22	3	4	6	13	2	8	6	16
23	4	14	9	27	4	12	9	25
24	3	14	9	26	3	18	9	30
25	4	14	3	21	4	14	3	21
26	4	10	3	17	4	12	0	16
27	4	10	3	17	3	10	6	19
28	2	12	6	20	2	0	3	5
29	3	14	6	23	4	14	3	21

Les nombres apparaissant à l'extrême droite des colonnes prétest et post-test correspondent aux points que le sujet a réussi à accumuler, en regard des métaphores à identifier, sur une possibilité de 35 points.

Tableau 4.3

MOYENNES DES RÉSULTATS OBTENUS AU PRÉTEST ET AU POST-TEST PAR LES  
SUJETS RELATIVEMENT AUX MÉTAPHORES IDENTIFIÉES

Sujets	Prétest	Post-test
Groupe expérimental	53%	65%
Groupe témoin	57%	51%

#### 4.1.1 L'analyse des résultats du groupe expérimental

Lorsque nous avons épluché les résultats des sujets du groupe expérimental, nous avons observé une nette amélioration de la moyenne du groupe au fil de l'expérimentation; alors que celle-ci était de 53% au prétest, elle est passée à 65% au post-test. Cette hausse de douze points est pour le moins intéressante, particulièrement lorsque nous comparons cette moyenne à celle du groupe contrôle qui, elle, a chuté de 6%, passant de 57% au prétest à 51% au post-test (voir tableau 4.3).

De façon plus précise, pour les sujets du groupe expérimental, le taux de réussite des métaphores identifiées du premier type est passé de 71% à 73%, celui du deuxième type, de 54% à 62%, et celui du troisième type, de 43% à 64%, ce qui représente un bond considérable. Le taux de réussite de chacun des trois types de métaphores a donc été supérieur au post-test. Force nous est de constater que, parmi les trois types, les métaphores du premier type sont celles qui sont le mieux réussies, tant au prétest, avec un taux de performance de 71%, qu'au post-test, avec un taux atteignant 73%. Il s'agit des métaphores de type *X est un Y*, dont la compréhension est facilitée par la présence tant du comparé (l'élément qui est comparé) que du comparant (l'élément à qui l'on compare) dans l'énoncé, tel que nous l'expliquions dans la section 2.1.4.1 de notre chapitre 2 consacré au cadre théorique. En effet, les sujets se retrouvant devant une métaphore de ce type n'ont pas à chercher les éléments qui entrent en jeu pour établir la comparaison. Ils n'ont qu'à reconnaître ce qui est commun aux deux termes mis l'un en présence de l'autre. Prenons l'exemple suivant, tiré du premier paragraphe du corrigé du prétest et du post-test [appendice M] : *Ils étaient des statues*. Le premier terme de cette métaphore, *Ils*, dont l'antécédent est *Trois loups*, correspond au *X* et constitue donc le comparé, c'est-à-dire



l'élément que l'on compare. Le deuxième terme de cette métaphore, soit *des statues*, correspond au comparant (*Y*), soit l'élément à qui l'on compare le *X*. Les deux termes, présents dans l'énoncé métaphorique, sont séparés par le verbe *être*, conjugué à l'imparfait de l'indicatif. En identifiant les attributs qu'une statue peut posséder, nous ne retiendrons que les caractéristiques pouvant se retrouver chez le loup dans le présent contexte, soit l'immobilisme; les trois loups n'avaient pas bougé.

De leur côté, les métaphores du deuxième type ont été celles qui ont obtenu le deuxième meilleur taux de réussite au prétest avec 54%. Les énoncés métaphoriques de ce type requièrent manifestement un plus grand effort d'interprétation de la part de l'apprenant puisqu'il y a absence de l'un ou l'autre de leurs termes *XY*, ou bien le comparé, ou bien le comparant. Il faut donc dans un premier temps retracer le terme manquant de l'énoncé, pour ensuite partir à la recherche de ce qui est commun aux deux termes. Dans l'exemple *Jordane se noyait dans ses larmes* [appendice M], nous comparons les larmes de Jordane à une quelconque étendue d'eau – il s'agit du comparant qui est absent de l'énoncé – dans laquelle il serait possible de se noyer; bref, Jordane pleure abondamment.

Enfin, nous avons les métaphores du troisième type, soit les métaphores verbales, qui comportent la violation d'une règle syntaxico-sémantique<sup>12</sup> soit entre le sujet et le verbe, soit entre le verbe et le complément, ont été celles ayant causé le plus de tracasseries aux sujets du groupe expérimental lors du prétest, avec un taux de réussite peu reluisant de 43%. Analysons l'exemple suivant : *Un autre hurlement déchira le ciel* [appendice M]. Le lieu de violation, soit l'endroit dans la phrase où la rupture de sens se produit, se situe entre le verbe *déchira* et son complément *le ciel*. En effet, au niveau du sens, un hurlement qui déchire le ciel est inconcevable. Un hurlement peut déchirer un tympan, par exemple, mais certainement pas le ciel. Le ciel ne constitue pas un organe pouvant se faire lacérer par un cri fort et prolongé. Les sujets devaient donc d'abord se questionner relativement au lieu de violation dans l'énoncé, pour ensuite s'interroger sur les termes comparés pour arriver à bien comprendre le sens de la métaphore.

<sup>12</sup> Nous traitons de la violation d'une règle syntaxico-sémantique de manière détaillée au chapitre 2 dédié à notre cadre théorique, à la section 2.1.4.3.

Au sein du groupe expérimental, l'élève s'étant le plus illustré lors du post-test a réussi un score de 32 points sur 35. Par ailleurs, nous avons remarqué que vingt-et-un sujets ont progressé, ayant obtenu un score plus élevé au post-test qu'au prétest; d'ailleurs, pour cinq d'entre eux, une forte montée, variant entre 9 et 21 points, a été enregistrée. Cinq sujets ont eu un score égal tant au prétest qu'au post-test alors que les sujets 10, 16, 23 et 27 ont régressé au post-test. À cet effet, nous souhaitons souligner que le sujet 16 a eu un taux d'absentéisme élevé lors de la séquence d'enseignement-apprentissage. En ce qui concerne les sujets 10 et 27, nous ne nous expliquons pas leur déclin autrement que par un manque d'attention répétitif et incessant.

Afin de regrouper les scores des sujets selon trois catégories de performance, la faible, la moyenne et la forte, il nous apparaît pertinent d'établir la conversion suivante : un résultat oscillant entre 0 et 17 points sur 35 correspond à une performance qualifiée de faible, entre 18 et 27 points, de performance moyenne et entre 28 et 35, de performance forte. Conséquemment, au prétest, douze sujets ont offert une performance dite faible tandis que seize sujets ont fourni une performance moyenne; seuls deux sujets ont livré une performance forte. Au post-test, trois sujets uniquement ont eu une performance jugée faible, vingt-quatre sujets ont montré une performance moyenne et trois, une performance forte. À la lumière de ces constatations, nous nous sommes attardée à l'évolution des sujets, entre le prétest et le post-test, en regard des catégories de performance atteintes à ces deux occasions. Il s'est donc avéré que huit sujets dont la performance avait été considérée faible au prétest ont réussi à offrir une performance moyenne au post-test. Un sujet ayant un niveau de performance faible au prétest a magnifiquement fait un gain de 21 points pour atteindre le niveau de performance le plus élevé au post-test, soit le fort. Toutefois, trois sujets faibles au prétest sont demeurés au même niveau lors du post-test. En ce qui a trait aux seize sujets ayant eu une performance moyenne au prétest, quatorze ont affiché une performance semblable au post-test, alors que deux d'entre eux sont parvenus à hausser leur niveau, offrant ainsi une forte performance au post-test. Curieusement, les deux seuls sujets à avoir obtenu une forte performance au prétest ont rétrogradé au niveau de performance moyenne (voir tableau 4.1, présenté antérieurement).

Par voie de conséquence, il nous apparaît évident que la séquence d'enseignement-apprentissage, d'une telle ampleur et qui s'est étalée sur vingt-deux périodes, a permis aux élèves, surtout les faibles, soit ceux éprouvant davantage de difficultés lors du prétest, de réaliser

des apprentissages. D'ailleurs, tout enseignement lexical, selon Calaque (2004), se doit de s'inscrire dans la durée pour arriver à un réel apprentissage. Comme le souligne Bucheton (1995), la durée de la séquence d'enseignement-apprentissage est un facteur clé dans l'intériorisation des savoirs. Le temps constitue un instrument pédagogique primordial : l'enseignant se doit d'éviter un enseignement fragmenté, insignifiant pour l'apprenant. Tout au long de notre séquence, les sujets ont développé leur compétence à lire des textes littéraires regorgeant de métaphores et ils font preuve, entre autres, d'une meilleure compréhension du concept de celles-ci, grâce à l'utilisation, notamment, de la méthode d'enseignement en trois phases, soit, en alternance, l'observation/exploration, la représentation mentale et l'abstraction<sup>13</sup> (Barth, 1987). Il ne fait aucun doute que le grand nombre de textes ou d'extraits de textes littéraires<sup>14</sup> présentés aux sujets et manipulés par eux a contribué de manière éloquente à cette progression relevée chez les sujets-lecteurs. En effet, une séquence *en spirale*, qui consiste à revenir sur une même notion à plusieurs reprises, favorise l'intériorisation des savoirs et leur préservation (Bucheton, 1995). Selon un autre ordre d'idées, nous avons constaté, au fil de la séquence d'enseignement-apprentissage, une hausse marquée de la fréquence d'utilisation du dictionnaire usité chez plusieurs sujets du groupe expérimental. Ils y avaient recours notamment lors de la lecture des textes pour connaître ou confirmer le sens des mots, ou encore pour vérifier le sens dénoté ou connoté des termes. À l'instar de Giasson (1994), nous estimons que le dictionnaire constitue un outil précieux dans le développement de la compétence à lire puisqu'il contribue à une meilleure compréhension du lexique étant donné qu'il permet de parachever ce que le contexte a déjà procuré au lecteur.

#### 4.1.2 L'analyse des résultats du groupe contrôle

S'il est vrai que, pour les sujets du groupe expérimental, le taux de réussite de chacun des trois types de métaphores a été supérieur au post-test, en comparaison au prétest, il en va tout autrement des taux de réussite atteints par les sujets du groupe contrôle, au post-test, qui sont, pour chacun des trois types de métaphores, inférieurs à ceux obtenus au prétest; chez ces sujets, le taux de réussite des métaphores identifiées du premier type est passé de 58% à 55%, celui du deuxième type, de 62% à 59%, et celui du troisième type, de 48% à 36% (voir tableau 4.2,

<sup>13</sup> Nous explicitons en détail cette méthode d'enseignement à la section 3.3.

<sup>14</sup> Douze textes ou extraits de textes ont été proposés aux sujets.

présenté antérieurement). Afin d'expliquer cette contre-performance, nous émettons l'hypothèse suivante : en ce 15 juin 2006, les élèves, sachant pertinemment que cette tâche ne « comptait » pas dans leur bulletin de fin d'année, ne voyaient pas l'utilité de fournir les efforts escomptés dans le but de la réussir adéquatement. Ces sujets, n'ayant pas bénéficié de la séquence d'enseignement-apprentissage, semblaient démotivés face une pareille tâche qui, à leurs yeux, n'était aucunement signifiante en cette fin d'année scolaire.

#### 4.2 Les entrevues dirigées

Dans le but de vérifier si les sujets comprenaient suffisamment le sens des métaphores qu'eux-mêmes réussissaient à identifier dans les douze textes littéraires proposés, quatre sessions d'entrevues dirigées<sup>10</sup> ont été réalisées, soit à la cinquième, à la dixième, à la dix-septième et à la vingtième périodes, avec cinq sujets (un fort, deux moyens et deux faibles) du groupe expérimental, toujours les mêmes, pour un total de vingt entrevues dirigées. Chacune de ces sessions d'entrevues a porté sur un type de métaphores en particulier: la première traitait des métaphores du premier type, la deuxième de celles du deuxième type. Les troisième et quatrième sessions ont touché les métaphores du troisième type; ce dernier type étant plus complexe, nous avons jugé opportun de réaliser davantage d'entrevues auprès des sujets afin de nous assurer de leur compréhension. Pour chacune des sessions, une fois que l'élève avait ciblé une métaphore qu'il avait préalablement reconnue dans le texte, l'enseignante-chercheure, qui menait ces entrevues, lui posait les deux questions suivantes : *Pourquoi considères-tu que cet énoncé est une métaphore? Quel sens y vois-tu?* [appendice O].

Les entrevues dirigées avaient pour objectifs de nous permettre de faire ressortir, d'abord, l'évolution dans le temps de chacun des cinq sujets, regroupés selon leur niveau de compétence (fort, moyen ou faible), relativement aux trois types de métaphores et, ensuite, les difficultés générales ainsi que les réussites rattachées à chaque type de métaphores. Ainsi, nous étions subséquemment en mesure de mieux comprendre les performances des sujets aux tests et, par le fait même, d'aller plus loin dans l'analyse des résultats.

---

<sup>10</sup> La théorie relative à la technique d'entrevue se trouve au chapitre traitant de la méthodologie, à la section 3.5.2.

#### 4.2.1 L'évolution des cinq sujets en regard de chacun des types de métaphores

Pour chacun des cinq sujets ciblés, la première entrevue s'est déroulée à partir de métaphores du premier type contenues dans l'extrait littéraire intitulé *La dernière classe - Récit d'un petit Alsacien* de Daudet<sup>11</sup>. C'est un extrait de Michel Tremblay, présentant des métaphores du deuxième type et tiré de son œuvre *Un ange cornu avec des ailes de tôle*, qui a servi de deuxième texte lors de la seconde entrevue. Pour la troisième et quatrième entrevues, les métaphores du troisième type à expliquer se trouvaient respectivement dans le texte de Vigneault (*Songo et la liberté, d'après l'œuvre de Jean-Paul Riopelle*) et de Bolduc, soit *Dans la maison de Müller*. Ces précisions étant communiquées, nous procédons maintenant à l'analyse de l'évolution des cinq sujets du groupe expérimental ayant participé aux entrevues dirigées.

##### 4.2.1.1 Les résultats des sujets en regard des métaphores de type 1

###### *Les sujets faibles*

Lors de la première entrevue, ces deux sujets ont réussi à expliquer pourquoi l'énoncé ciblé était métaphorique. Le sens inhabituel de la phrase a été relevé dans les deux cas. En effet, dans *Cet enseignant est une boussole*, le sujet nous a dit que cet énoncé était « bizarre » puisque tout le monde sait qu'un enseignant, qui constitue une personne humaine, ne peut pas être un objet qu'est la boussole. L'autre sujet, pour la métaphore *Notre salle de classe était un zoo*, nous a affirmé qu'« une classe, ce n'est pas un zoo et des élèves, ce ne sont pas des animaux. Nous sommes dans la classe pour apprendre tandis que les animaux qui se retrouvent dans un zoo, nous les regardons ». Aussi, les deux élèves ont évoqué la comparaison entre le comparé et le comparant. L'un des deux nous a clairement mentionné qu'il y avait une comparaison entre un enseignant et une boussole. L'autre, par contre, n'a aucunement exprimé le fait qu'il y avait une comparaison entre la classe et le zoo. Nonobstant cette omission, nous supposons qu'il l'a remarquée puisqu'il a mis en relation ces deux termes, soit le comparé et le comparant. Quand est venu le temps d'expliquer le sens de la métaphore de type 1, seul un des deux sujets a été en mesure de le faire. Celui qui en a été incapable n'a pas retenu l'attribut commun au comparé (l'enseignant) et au comparant (la boussole) qui aurait été approprié dans le présent cas; au lieu

<sup>11</sup> Les références bibliographiques des cinq extraits utilisés lors des entrevues se trouvent à l'appendice J.

de comprendre que l'enseignant est quelqu'un qui guide, qui oriente ses élèves, il a plutôt dit que l'enseignant, tout comme une boussole, n'est pas précis. L'enseignant, poursuivait-il, peut être mal formé, imprécis dans ses propos ou ses termes. Pour lui, une boussole, bien qu'elle indique le nord, est un instrument qui demeure imprécis. À la lumière de ces déclarations, nous constatons que le sujet 5 n'a pas choisi la principale caractéristique de la boussole, qui est de permettre de s'orienter par rapport au nord magnétique, pour éventuellement trouver ce qui est commun à l'enseignant et à la boussole. Pour lui, au contraire, la boussole est un instrument manquant de précision, tout comme l'enseignant. À l'instar de Giasson (1994), nous croyons que l'utilisation d'un dictionnaire usuel aurait permis à ce sujet d'identifier la principale caractéristique de la boussole en lisant sa définition. Par ailleurs, il aurait été intéressant de savoir pour quelle raison ce sujet considère que les propos d'un enseignant peuvent être à ce point imprécis et vagues.

### *Les sujets moyens*

Ces deux autres sujets ont su manifester pour quelle raison la métaphore ciblée en était une; ils ont soulevé le sens irréal de la phrase ainsi que la comparaison sous-entendue. Pour ce qui est du sens à définir, les deux élèves ont été capables de le cerner. Par exemple, dans *L'amitié est un roc*, l'élève s'est exprimé ainsi : « L'amitié est solide comme un roc peut l'être. En amitié, même s'il y a des chicanes, les vrais amis se réconcilient. »

### *Le sujet fort*

Cet élève a su repérer judicieusement une première métaphore de type 1 qui était *Ces gens-là, qui sont un véritable poison dans nos vies,...* en détectant d'abord le verbe être (*sont*) comme le stipule le modèle *X est un Y* associé aux métaphores de type 1. Il a enchaîné avec l'idée que les gens ne pouvaient pas être réellement du poison, que c'était donc irréal. Le sujet a compris à juste titre que ces gens, par leur présence, gâchaient la vie des autres, qu'ils rendaient malheureux comme le ferait un quelconque poison.

#### 4.2.1.2 Les résultats des sujets en regard des métaphores de type 2

### *Les sujets faibles*

Lors de la deuxième entrevue portant sur les métaphores de type 2, ces sujets ont tous les deux été capables d'identifier une métaphore de ce type et de dire pourquoi elle en constituait une. Dans les deux cas, la comparaison sous-entendue a été établie entre le comparé et le comparant ainsi que le sens inhabituel de l'énoncé engendré par la métaphore. Cependant, l'un des deux sujets n'a pu découvrir le sens de la métaphore « *...qui auraient permis à mon imagination de s'envoler* » puisqu'il s'est exprimé en ces termes : « L'imagination qui s'envole veut dire que l'imagination n'est pas là ». Nous concluons que le sujet n'a pas compris son sens puisqu'il n'a pas choisi le sens approprié du verbe s'envoler selon le contexte dans lequel il se trouvait. En effet, au lieu de comprendre que l'imagination aurait pu s'élever, prendre son vol, décoller, le sujet a plutôt saisi que l'imagination était partie, disparue, effacée. La consultation du dictionnaire usuel, en présentant les différents sens possibles du terme *s'envoler*, aurait sans doute aidée l'élève. En les lisant et en les comparant, il aurait peut-être pu constater que son explication n'était pas exacte.

### *Les sujets moyens*

L'un des deux a pu habilement répondre à nos deux questions. Il a exposé pourquoi la métaphore concernée en était une. En effet, il a fait mention du sens inhabituel de « *je me mis à pleurer dans mon livre, chaviré d'inquiétude* » en s'exprimant comme suit : « On ne peut pas chavirer d'inquiétude, on peut seulement chavirer en bateau. Le narrateur se compare à un bateau. » Par la suite, il a déclaré que « le narrateur était très inquiet. Quand on chavire en bateau, on tombe à l'eau, on peut se noyer. Le narrateur était submergé par l'inquiétude. » Pour sa part, l'autre sujet a cru que « *La pluie chantait* » constituait une métaphore alors qu'il ne s'agissait que du sens dénoté du verbe *chanter*. Ici aussi, l'utilisation du dictionnaire l'aurait aidé (Giasson, 1994) puisque ce sens particulier du verbe y est clairement indiqué en stipulant que c'est produire un son harmonieux. Si ce sujet avait su que le verbe *chanter* constituait un vocable polysémique, il n'aurait pas cru qu'il était inévitablement en présence d'une métaphore (David et Polzin, 2001).

### *Le sujet fort*

En ce qui le concerne, ce sujet a adroitement analysé la métaphore « *L'idée germe dans mon esprit* » en sélectionnant dans le comparant (la graine) le sème transféré au comparé (l'idée) : « L'idée commence petite dans la tête, et avec le temps, elle se développe, comme la graine qui un jour deviendra une plante. »

#### 4.2.1.3 Les résultats des sujets en regard des métaphores de type 3

##### *Les sujets faibles*

Le troisième entretien avec l'un des deux portait sur une métaphore du troisième type : « *Le désespoir engloutit le chimpanzé.* » Le sujet y voyait une métaphore étant donné qu'il y avait une comparaison déguisée entre le désespoir et un élément liquide et que « le désespoir ne peut pas engloutir parce que ce n'est pas de l'eau ». Il faisait donc référence à un quelconque élément liquide, tel que l'eau, qui aurait pu engloutir l'animal. Sans être capable d'utiliser des termes justes et précis, nous considérons que le sujet a compris que le lieu de violation syntaxico-sémantique se situait entre le sujet et son verbe : le désespoir ne peut pas engloutir quelque chose ou quelqu'un. C'est à cet endroit qu'il y a rupture de sens. Pour ce qui est de l'explication de la métaphore, le sujet s'est fait peu loquace; la seule réponse que nous avons pu obtenir est que le chimpanzé ne sait pas quoi faire. Néanmoins, nous croyons que le sens global de cette métaphore a été saisi par le sujet, mais il reste que l'explication aurait dû être nuancée : le chimpanzé ne sait plus quoi faire, mais pourquoi donc? La réponse donnée par l'élève n'est pas assez élaborée; il aurait dû préciser la cause de cet état d'esprit : le chimpanzé est si désespéré qu'il ne sait plus quoi faire.

Pour la quatrième et dernière entrevue avec ce même sujet, celui-ci a été en mesure de repérer convenablement une autre métaphore du troisième type : « *Le risque illuminait son regard.* » À l'instar de la métaphore précédente, il a pu détecter une comparaison entre le risque (le comparé) et la lumière (le comparant) ainsi qu'une rupture de sens entre le sujet et le verbe : « Une lumière peut illuminer un regard mais pas un risque. » Malheureusement, il n'a pas su saisir le sens de l'énoncé comme le prouvent ses paroles : « Elle avait tellement peur qu'elle voyait devant elle quelque chose, je ne sais pas quoi. » Or, il appert que Diva, le personnage dont il est question, adore le risque comme en témoigne le passage suivant tiré de l'extrait intitulé *Dans la maison de*



Müller : « *La nervosité nourrissait Diva. Elle adorait ce frisson qui la parcourait chaque fois qu'elle pénétrait dans une maison inconnue, le soir. Le risque illuminait son regard.* » [appendice K]. L'élève a donc mal perçu chez Diva l'émotion qui l'animait : elle était effectivement nerveuse, mais elle aimait beaucoup se sentir envahie par ce sentiment.

Lors de la troisième entrevue avec l'autre sujet faible, ce dernier a été en mesure de justifier tant la raison pour laquelle « *Un corbeau trouait le silence de la nuit* » était une métaphore que son explication. Le sens inhabituel a été dénoncé (« un silence ne peut pas se trouer ») en plus du lieu de violation syntaxico-sémantique soit entre le verbe *trouait* et son complément *le silence*. Toutefois, l'élève n'a pas signalé les éléments qui faisaient l'objet de la comparaison. Pour ce qui est du sens, le sujet l'a bien compris en révélant qu'il s'agissait « d'un corbeau qui avait commencé à crier alors qu'il n'y avait pas de bruit dans la nuit ».

Au cours de la quatrième entrevue qui portait sur les métaphores du troisième type, le sujet s'est exprimé ainsi relativement à la métaphore « *Un long hurlement déchira sa gorge* » : « Un hurlement qui déchire une gorge, c'est impossible. On voit donc qu'il y a un sens inhabituel dans cette phrase ». Malheureusement, aucune mention n'a été faite quant au comparé et au comparant de cette métaphore du troisième type ni en ce qui a trait au lieu de violation syntaxico-sémantique. De plus, le sens perçu par le sujet est erroné. Selon lui, cet énoncé veut dire que « le personnage a eu mal à la gorge tellement qu'il a crié ». Or, il n'en est rien. Le sujet aurait dû comprendre que le personnage avait crié très fort, tout simplement.

#### *Les sujets moyens*

L'un d'eux, qui a réussi à répondre avec brio à nos deux questions et ce, pour chacune des entrevues, nous a enthousiasmée. Du reste, nous avons perçu chez lui un raffinement au niveau de sa réflexion au fil des entretiens. Ses propos et ses justifications devenaient de plus en plus figiolés. Par exemple, lors de la troisième entrevue, pour expliquer pour quelle raison il s'agissait d'une métaphore, il a élaboré sa pensée de la manière suivante au sujet de l'énoncé « *Pendant que le vent baignait son poil...* » : « Dans la vraie vie, le vent ne peut pas baigner le poil d'un animal. Seul l'eau ou un autre liquide aurait pu le faire. Sinon, c'est impossible! Il y a donc une rupture de sens; c'est irréal! Ici, la violation syntaxico-sémantique se situe entre le

sujet et le verbe. Voici comment j'ai procédé pour la trouver : je me suis dit *Est-ce que le vent peut baigner quelque chose?* Non, alors la violation, ou la rupture de sens, était nécessairement à cet endroit, entre le sujet et le verbe. On compare l'effet du vent sur le poil à l'effet qu'aurait fait un liquide sur le poil qui y aurait été plongé. »

Au cours des deux dernières entrevues dirigées, l'autre élève moyen a réussi à dénicher des métaphores du troisième type en révélant, à chaque fois, le lieu de violation syntaxico-sémantique. De plus, il a réussi à en expliquer le sens.

### *Le sujet fort*

Comme nous nous y attendions, ce sujet a admirablement réussi, lors des troisième et quatrième entrevues, à préciser pour quelles raisons les métaphores qu'il avait choisies l'étaient en plus d'en divulguer le sens. À titre d'exemple, pour l'énoncé « *Quand la lune éclaboussa le port* », l'élève s'est exprimé ainsi : « On perçoit facilement le sens inhabituel de l'énoncé puisque la lune ne peut pas éclabousser au sens propre du terme. On détecte aisément la rupture de sens. Il y a violation syntaxico-sémantique entre le sujet, *la lune* et le verbe, *éclaboussa*. Pour ce qui est de la comparaison, on établit un lien entre la lumière produite par les rayons de la lune et l'incidence auraient eue des gouttelettes d'eau sur quelque chose. Ici, c'est sur le port. Je comprends donc que la lune éclairait le port. »

## 4.2.2 Les difficultés générales et les réussites rattachées à chaque type de métaphores

### 4.2.2.1 Métaphores du premier type

Il s'agit des métaphores les mieux comprises lors des entrevues dirigées. En effet, les cinq sujets que nous avons interrogés ont tous réussi à identifier une métaphore de ce type en divulguant pourquoi elle l'était : l'énoncé choisi présentait un sens inhabituel, voire embarrassant pour le lecteur (Cogard, 2001), et il établissait une comparaison entre un comparé et un comparant (Giasson, 1995;2000). Il y a donc deux raisons principales. Il semble donc facile pour les élèves de détecter une métaphore de ce type et de justifier les raisons pour lesquelles elle en est une. Il nous apparaît indiscutable qu'en énonçant aux sujets, lors de la phase d'observation et

d'exploration<sup>12</sup>, qu'une métaphore de type 1 est construite selon le modèle *X est un Y* (Watteau, 2001), où *X* est le comparé, *Y*, le comparant, et que les deux termes sont toujours séparés par le verbe *être*, ils ont pu aisément déterminer, à chaque fois, qu'il s'agissait bel et bien d'une métaphore de type 1. En ce qui concerne le sens des métaphores de ce type, quatre des cinq sujets ont vu juste. En effet, seul un des sujets faibles ne l'a pas compris<sup>13</sup>. Le fait que les métaphores du premier type fassent partie des métaphores *in praesentia* (Robrieux, 1998), c'est-à-dire les métaphores où le comparé et le comparant sont présents dans l'énoncé, facilite forcément l'interprétation de ce type de métaphore chez la quasi-totalité des sujets; ils repèrent sans peine la qualité commune aux deux termes en présence, ce que Giasson (1995; 2000) nomme le « terrain ».

#### 4.2.2.2 Métaphores du deuxième type

Les métaphores du deuxième type, soit les métaphores implicites simples, sont celles qui, lors des entrevues dirigées, ont été les moins bien réussies. L'un des sujets faibles n'a pas été en mesure d'expliquer le sens de l'énoncé qu'il avait choisi, alors qu'un des sujets moyens a cru, à tort, que ce qu'il avait identifié représentait une métaphore de ce type<sup>14</sup>. Dans les deux cas, une meilleure connaissance du lexique aurait probablement conduit à des résultats plus positifs; dans l'énoncé « *qui auraient permis à mon imagination de s'envoler* », si le sujet avait connu les différents sens que le verbe *s'envoler* peut présenter, il aurait pu choisir le sens approprié selon le contexte dans lequel se trouvait ledit verbe. Il en va de même pour l'énoncé « *La pluie chantait* », où le sujet, par manque de connaissance des différentes acceptions du vocable *chanter*, a cru qu'il s'agissait inéluctablement d'une métaphore puisque pour lui, il y avait rupture de sens. Pour remédier à ce problème, Tremblay (2004) recommande l'enseignement de la polysémie à partir de vocables polysémiques qui auront été choisis par l'enseignant, de manière à en expliquer tous les sens aux apprenants. À ce sujet, Picoche (1999) réitère l'importance d'enseigner aux élèves une quantité substantielle de locutions qui sauront leur montrer à utiliser un terme tant au sens propre qu'au sens figuré, afin de ne pas confondre polysémie et métaphore. Selon David et Polzin (2001), cet exercice portant sur les polysèmes

<sup>12</sup> Nous avons explicité cette phase à la section 3.3 de notre chapitre portant sur la méthodologie.

<sup>13</sup> Nous avons fait mention de cette difficulté à la section 4.2.1.1 du présent chapitre.

<sup>14</sup> Nous avons abordé ces deux cas à la section 4.2.1.2 du présent chapitre.

d'un mot favorisera, par la suite, la reconnaissance d'une métaphore. Comme le font remarquer Berthelier, Lancrey-Javal et Vassevière (2001), un énoncé qui crée une image visuelle ne constitue pas infailliblement une métaphore. Selon eux, une étude plus stricte du lexique, notamment, est requise afin d'aider les apprenants à mieux discerner et analyser les métaphores. En effet, il semblerait que le lexique, souvent parent pauvre des études de français, ne fasse pas nécessairement l'objet d'un apprentissage systématique en classe, étant plutôt perçu comme un complément à d'autres activités. Son enseignement serait généralement spontané, passablement fragmenté et guère rentable (Calaque, 2004). Alors que plusieurs enseignants déplorent véhémentement le manque de vocabulaire chez leurs élèves, leurs activités pédagogiques ayant pour but premier l'enseignement du lexique seraient abondamment improvisées, ou encore contenues dans d'autres activités et souvent faites à l'oral, ne laissant ainsi peu de traces de leur réalisation (Dreyfus, 2004). Ces pratiques apparaissent donc contradictoires avec l'intention du corps professoral, qui est d'enrichir le vocabulaire de leurs élèves.

#### 4.2.2.3 Métaphores du troisième type

Au cours de la troisième et quatrième entrevues, les cinq sujets ont réussi à tout coup à identifier des métaphores de ce type, soit celles présentant une violation d'une règle syntaxico-sémantique (Watteau, 2001), et à expliciter, quoique parfois sommairement, pourquoi ils jugeaient qu'elles en étaient une : en plus de la comparaison sous-entendue, ils précisaient généralement le lieu de violation syntaxico-sémantique, soit entre le sujet et le verbe, ou entre le verbe et son complément. Cependant, deux d'entre eux, soit les deux élèves faibles, n'ont pas été capables d'en expliquer le sens pour l'une d'elles, comme nous l'expliquions à la section 4.2.1.3. Dans les deux cas, la violation syntaxico-sémantique avait lieu entre le sujet et le verbe. Comme nous l'expliquions à la section 2.1.4.3 de notre chapitre 2 consacré à notre cadre théorique, il est vrai que les métaphores verbales sont plus ardues à interpréter (Gineste et Scart-Lhomme, 1999) que les métaphores de type 1.

### 4.3 Les résultats du questionnaire soumis aux évaluateurs

Comme nous l'avons explicité à la section 3.5.3 du chapitre précédent, six évaluateurs, dont deux universitaires et quatre enseignants de français au secondaire, ont porté un jugement global

sur la capacité des apprenants à réinvestir leurs apprentissages, à trois moments différents, en situation d'écriture. Cette appréciation générale des juges, qui portait sur chaque type de métaphores, a été consignée dans un questionnaire [appendice Q] leur ayant été distribué et qui présentait une échelle de Likert à cinq degrés; ainsi, à partir des trois textes écrits, les juges devaient y indiquer le niveau de compréhension de chacun des dix élèves qui leur avait été attribué, allant de la quasi-incompréhension à la parfaite compréhension du type de métaphores. De manière à émettre un constat juste et approprié relatif à l'évolution des élèves, l'appréciation des juges, révélée dans le questionnaire, sera d'abord considérée par type de métaphores, et subséquemment, à l'intérieur de ces catégories, par type de sujets, soit les élèves forts, les moyens et les faibles.

#### 4.3.1 Les résultats des sujets en regard des métaphores de type 1

De façon générale, nous disent les juges, lors des situations d'écriture, les métaphores du premier type sont celles qui ont été les mieux réussies par les sujets du groupe expérimental. En effet, la moyenne obtenue par ceux-ci relativement à ce type de métaphores se situe à 78%, alors que les moyennes des sujets pour les métaphores du deuxième et du troisième types sont respectivement de 68% et 67%. Autrement dit, les métaphores du premier type sont celles avec lesquelles les élèves sont le plus à l'aise puisqu'ils en produisent plus et sont généralement capables d'en fournir une explication cohérente et plausible. De plus, les évaluateurs ont constaté une progression qui apparaît souvent entre les productions d'un même sujet, par rapport aux métaphores du premier type. Prenons l'exemple du sujet 19 : lors de sa première rédaction, les juges avaient observé qu'il avait une difficulté marquée à inventer des métaphores de qualité, pour lesquelles le lien entre le comparé et le comparant était fort et évident. Dans « *le vieux était un chien* »<sup>15</sup>, le sujet prétend, dans son explication, que le vieux, en l'occurrence un vieil homme, était un coureur. Le lien apparaît manifestement faible; un chien serait donc un animal qui court vite. Or, force nous est de constater que bien que ce canidé soit muni de pattes hautes, sa vitesse de déplacement n'est pas reconnue comme étant exceptionnellement élevée. Puisque la rapidité du chien ne constitue pas une caractéristique prédominante chez ce mammifère, les évaluateurs concluent que le sujet aurait plutôt dû opter pour un autre animal, plus rapide que le chien, comme comparant. Le guépard, à titre d'exemple, aurait été un choix plus judicieux. Au

<sup>15</sup> Cette métaphore est écrite sur la copie 19A de l'élève que nous retrouvons à l'appendice L.

contraire, dans sa troisième rédaction, le sujet 19 a réussi à créer trois métaphores du premier type d'une qualité respectable selon les dires des juges.<sup>16</sup> Pour chacune d'elles, le lien entre le comparé et le comparant est indubitable. Par exemple, dans « *le chevalier était une tortue* », le sujet explique que le chevalier était très lent. Puisque la lenteur de la tortue est clairement reconnue comme l'un de ses principaux attributs, le lien à établir entre le chevalier et la tortue est facilement imaginable. Ceci nous amène à penser que la compréhension et la production de métaphores nécessitent un certain niveau de connaissances générales. En effet, l'image de la lenteur pour la tortue nous vient d'une fable de La Fontaine, par exemple. Les apprenants n'ayant pas tous le même bagage risquent d'interpréter différemment une métaphore donnée.

### *Les sujets faibles*

Les évaluateurs ont remarqué que les sujets faibles, à leur première rédaction, plutôt que de créer des métaphores, ont tendance à écrire des comparaisons telles que « *Les Allemands sont comme des fourmis* »<sup>17</sup>. La métaphore, qui, contrairement à la comparaison, appartient à la famille des images implicites (Giasson, 1995, 2000), ne recourt à aucun mot en particulier pour signaler qu'elle est présente (Bacry, 1992). De ce fait, elle requiert, de la part de l'élève, une activité d'interprétation (Cogard, 2001) qui semble s'avérer parfois ardue pour les sujets faibles. Dans cet exemple, le sujet aurait dû supprimer le mot de comparaison « comme » de manière à transformer cette comparaison en métaphore de type *X (Les Allemands) est(sont) un(des) Y (fourmis)*.

Un autre problème relevé par les juges et auquel les sujets faibles sont confrontés est qu'ils produisent parfois des énoncés ne présentant aucun sens inhabituel, assurant ainsi la cohésion sémantique dudit énoncé. Conséquemment, l'énoncé créé n'est pas métaphorique. La métaphore abolit les catégories sémantiques de base et engendre une recatégorisation (Fromilhague, 1995); par exemple, un humain peut être identifié à un animal. Se faisant, la connaissance réelle du monde laisse place à une compréhension allégorique. Ainsi, dans la métaphore « *Mon père est un lion* », l'humain est assimilé à un animal. Le sujet 25 est l'un des

<sup>16</sup> La copie 19C présentant ces trois métaphores se trouve à l'appendice L.

<sup>17</sup> Cette comparaison apparaît à la copie 2A de l'appendice L.

élèves faibles n'ayant pas présenté un sens inhabituel à l'énoncé « *La fête est un fiasco* »<sup>18</sup>. Aucune image n'est générée par cet énoncé, il n'y a aucune rupture de sens, donc il n'y a pas de métaphore. Il en va de même pour l'énoncé « l'homme est un joueur compulsif »<sup>19</sup>; il est tout à fait réel et possible qu'un homme soit un joueur ne pouvant s'empêcher de résister à la tentation de jouer.

### *Les sujets moyens*

Chez les sujets moyens, les juges ont noté une progression considérable du niveau de compréhension entre leur première et leur troisième rédaction, quoique l'appréciation finale des juges concernés fasse état d'un niveau de compréhension plutôt modéré chez ces sujets. L'exemple du sujet 21 est pertinent. Dans sa première rédaction, cette élève n'a réussi à imaginer qu'une seule métaphore de type 1 (« *...son petit frère qui est un ange...* ») alors qu'à la deuxième situation d'écriture, elle a été incapable d'en produire, ne serait-ce qu'une seule; ses énoncés n'étaient pas métaphoriques puisqu'ils ne présentaient aucune rupture de sens (« *...cette forêt était surprenante...* »), garantissant ainsi leur cohésion sémantique (Fromilhague, 1995). Par contre, dans la troisième rédaction, les évaluateurs ont remarqué que l'élève avait réussi avec brio à inventer, et à expliquer, les trois métaphores de type 1 exigées (« *...sa dame de compagnie qui était un ange...* »). Il en va de même pour le sujet 22 qui, lors de sa première production écrite, n'a créé que des comparaisons (« *Elle se promenait à travers les champs comme un furet.* ») alors que dans son troisième écrit, il a produit les trois métaphores requises, toutes aussi valables les unes que les autres (« *...la vie est un film.* »).

Dans un autre ordre d'idées, parmi les six juges, trois d'entre eux ont fait état, dans leurs commentaires, de la portée un peu superficielle de certaines métaphores produites par les sujets moyens, étant donné qu'ils étaient obligés d'en insérer dans leurs textes. À cet égard, l'exemple du sujet 15 est plutôt éloquent. L'élève commence sa troisième rédaction par : « *Il était une fois une petite fille qui était un escargot.* ». Cet énoncé, bien qu'il soit métaphorique, n'a aucun lien avec la suite du texte. En effet, nulle part ailleurs une quelconque allusion à la lenteur de la fillette n'a été récupérée. Comme l'a spécifié l'un des évaluateurs, l'idée de la tergiversation

<sup>18</sup> Cet énoncé est reproduit sur la copie 25A de l'appendice L.

<sup>19</sup> La copie 5A de l'appendice L présente cet énoncé.



chez ce personnage n'est aucunement maintenue ou reprise au fil du texte imaginé. Du coup, la pertinence de la métaphore produite est partiellement occultée; il aurait été préférable que l'attribution dont aurait dû faire preuve la fillette transparaît du début à la fin du texte pour que la métaphore prenne tout son sens.

### *Les sujets forts*

Toujours en regard des métaphores de type 1, quatre juges sur six se sont retrouvés en présence de textes émanant de sujets qu'ils ont eux-mêmes qualifiés de forts. Leurs commentaires s'y rattachant se résument essentiellement à deux constats.

Dans un premier temps, les images implicites, provoquées par la présence de métaphores, sont puissantes; c'est ce que désigne Giasson (1995) comme étant la « tension », qui correspond aux éléments différents entre le comparé *X* et le comparant *Y*, et donnant à la métaphore tout son charme, son excentricité. À titre d'exemple, examinons l'énoncé suivant imaginé par le sujet 14 : « *Chaque année, Lucas était le diable du lac. Il nous basculait hors du canot.* »<sup>20</sup>. L'élève compare, sans plus, le comportement turbulent de Lucas au diable, personnage représentant le mal dans la tradition judéo-chrétienne, du fait qu'il ne cessait de faire chavirer l'embarcation dans laquelle prenait place la narratrice. Pour Desrosiers (1975), la qualité d'une métaphore réside, notamment, dans le fait qu'elle constitue une opacité empêchant le renvoi immédiat au sens. Autrement dit, la signification de l'énoncé est entravée par la métaphore, comme dans le présent cas : a priori, le lien unissant Lucas et le diable peut paraître faible. A posteriori, le « terrain », qui correspond à ce qu'il y a de commun au comparé et au comparant (Giasson, 1995), peut être aisément inféré après avoir surmonté l'apparente incohérence de l'énoncé.

Dans un deuxième temps, l'autre observation faite par les évaluateurs se rapporte à l'originalité des métaphores de type 1 créées par les sujets forts. En effet, la faible fréquence d'emploi d'une métaphore d'invention rehausse substantiellement la qualité de celle-ci (Desrosiers, 1975). Il va s'en dire que des énoncés métaphoriques tels que « *...les arbres étaient de vrais haricots magiques!* »<sup>21</sup>, « *Sa fatigue était un ouragan dévastateur en elle...* »<sup>22</sup> ou encore « *Cette forêt*

<sup>20</sup> La copie 14B de l'appendice L présente cet énoncé.

<sup>21</sup> Cet énoncé est tiré de la copie 14B de l'appendice L.



*était un spectacle.*<sup>23</sup> » présentent un caractère beaucoup plus unique et hors du commun que « *Cette personne est un trésor!*<sup>24</sup> », par exemple, puisque cette dernière est couramment utilisée.

#### 4.3.2 Les résultats des sujets en regard des métaphores de type 2

D'après les juges, lors des situations d'écriture, les métaphores du deuxième type sont celles qui ont été les mieux réussies par les sujets du groupe expérimental après celles du type 1. Rappelons que la moyenne obtenue par les sujets relativement aux métaphores de type 2 se situe à 68%, comparativement à une moyenne de 78% pour les métaphores de type 1. À la lumière de ces résultats, force nous est de constater que, de manière générale, il est relativement plus ardu pour les sujets d'inventer des métaphores du deuxième type que du premier type.

##### *Les sujets faibles*

Trois des six juges ont relevé, chez les sujets faibles, une difficulté prononcée à dissocier parfaitement les expressions idiomatiques des métaphores du deuxième type. Plusieurs clichés sont effectivement mis à profit par les élèves qui confondent les expressions connues, dont certaines sont presque des personnifications, et les métaphores implicites simples, soit celles du deuxième type. L'exemple suivant, du sujet 11, illustre adéquatement cette tendance lourde : « *Le pilote avait du pain sur la planche.*<sup>25</sup> ». L'expression *avoir du pain sur la planche*, qualifiée de locution figurée dans le dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert* (1996), n'est pas une métaphore du type 2, bien qu'elle soit pourvue d'une valeur abstraite. À l'instar de Picoche (1999), nous croyons que la consultation d'un dictionnaire usuel, qui était mis à la disposition du sujet lors de sa rédaction, aurait pu l'aider à distinguer le sens propre du sens figuré d'un mot spécifique (*planche*) et ultimement, lui permettre de différencier une expression idiomatique d'une création métaphorique. La présence d'autres énoncés, produits par les sujets faibles, tels que « *Il est à bout de souffle.*<sup>26</sup> » ou encore « *...elle faisait la gueule.*<sup>27</sup> » témoignent de

---

<sup>22</sup> Cet énoncé est extrait de la copie 23A de l'appendice L.

<sup>23</sup> La copie 23B de l'appendice L présente cet énoncé.

<sup>24</sup> Cette métaphore se retrouve sur la copie 26A de l'appendice L.

<sup>25</sup> Cette expression apparaît sur la copie 11C de l'appendice L.

<sup>26</sup> La copie 17B de l'appendice L renferme cette expression.

<sup>27</sup> Cette expression est contenue dans la copie 11B de l'appendice L.

l'ampleur de leur difficulté à discriminer les expressions idiomatiques des métaphores du type 2. Aussi, il arrive que les sujets croient à tort qu'une métaphore lexicalisée constitue une métaphore du type 2. À cet égard, Laurent (2001) signale que les métaphores lexicalisées (*saisir l'occasion*, *jeter un oeil*), quelquefois, sont à ce point utilisées qu'elles ne se dévoilent plus au lecteur; elles ne font que s'ajouter au sens littéral et se rattachent au système de polysémisation des mots.

### *Les sujets moyens*

D'abord, les évaluateurs ont aussi noté, dans les textes composés par les sujets moyens, la présence accrue d'expressions idiomatiques ou encore de métaphores lexicalisées. La confusion entre ces dernières et les métaphores de type 2 persiste donc au sein de ce groupe de sujets. « *Il fait un froid de canard.*<sup>28</sup> », « *Elle fondit en larmes.*<sup>29</sup> », « *...ça va te coûter la peau des fesses.*<sup>30</sup> » sont quelques-unes des locutions utilisées par les sujets moyens. Aucune d'elles ne peut être considérée comme étant une métaphore d'invention.

Ensuite, les juges nous ont fait part d'une autre difficulté relevée à quelques occasions chez certains sujets moyens : celle d'établir des liens interprétables par le lecteur. Prenons ces deux exemples saillants du sujet 13 : « *Soudainement, il se mit à pleuvoir un orage d'escargots.*<sup>31</sup> » et « *Dans cette grotte, il y avait la noirceur d'un vampire.*<sup>32</sup> ». Dans chacun de ces énoncés, le « terrain », qui correspond à ce qu'il y a de commun au comparé et au comparant (Giasson, 1995), peut difficilement être inféré par le lecteur, même si celui-ci tente de recourir au contexte. Dans ces deux cas, nous estimons que rien n'autorise sémantiquement la constitution de la métaphore. Comme celle-ci fonctionne invariablement par référence à des analogies mettant en relation deux domaines (Rumelhart, 2001), lorsque cette activité interprétative n'est pas réalisable, c'est-à-dire lorsque le transfert de sens d'un mot à un autre en vertu d'un rapport d'analogie ne peut s'opérer, c'est que l'énoncé ne présente aucune valeur métaphorique. Il en va

<sup>28</sup> La copie 15B de l'appendice L présente cet énoncé.

<sup>29</sup> La copie 20C présentant cette phrase se trouve à l'appendice L.

<sup>30</sup> Cette locution figure sur la copie 22B de l'appendice L.

<sup>31</sup> La copie 13B de l'appendice L contient cette métaphore.

<sup>32</sup> Cette création métaphorique apparaît sur la copie 13B de l'appendice L.

de même pour l'énoncé « ...il ne pleuvait que des chenilles dehors...<sup>33</sup> », écrit par le sujet 21. Même en mobilisant nos compétences cognitives, lexicales ou métalinguistiques, qui sont requises pour concevoir la métaphore, comme le précisent Bonnet et Gardes-Tamine (1992), nous ne pouvons effectuer un quelconque lien entre deux réalités.

### *Les sujets forts*

De manière générale, nous affirment les juges, les métaphores de type 2 imaginées par les sujets forts sont pourvues d'un fort pouvoir de suggestion. Laurent (2001) explique cette puissance non seulement grâce à une manifestation de croisement sémique, mais surtout grâce à la réunion des différences et des valeurs connotatives apportées par le terme métaphorique, que Laurent (2001) nomme *l'imageant*. Dans l'exemple « *Soudain, un mur de peur se présenta à moi.*<sup>34</sup> », le « mur », qui fait office d'*imageant*, représente le symbole d'une difficulté à surmonter, en l'occurrence, la peur, que Laurent (2001) appelle *l'imagé*. D'autres métaphores de qualité, et qui ont été imaginées par les sujets forts, permettent aisément au lecteur de se créer des images évocatrices. Examinons quelques exemples. Dans l'énoncé « *L'océan de pâtisseries avait l'air délicieux.*<sup>35</sup> », l'*imageant* « océan » fait allusion à une vaste étendue, soit la large surface occupée par l'abondante quantité de pâtisseries. C'est d'ailleurs en des termes similaires que le sujet 14, créateur de cet énoncé métaphorique, s'est exprimé pour expliquer le sens de sa métaphore<sup>36</sup>. « *Puis, je crus voir une marmite de mensonges...*<sup>37</sup> » a aussi été inventé par le sujet 14. Dans ce cas-ci, l'*imageant* « marmite » fait référence à un profond récipient dont le contenu serait un lot de mensonges. Dans « *...une pluie de sang sortant du cœur de la bête commença à tomber.*<sup>38</sup> », le sujet 18, pour expliquer sa métaphore, a écrit que beaucoup de sang avait jailli du cœur de la bête. L'*imageant* « pluie » symbolise effectivement ce qui est libéré en abondance, soit le sang. En ce qui a trait à l'énoncé « *Quand ils rentrèrent, tous les villageois leur donnèrent de l'eau et une montagne de fruits.*<sup>39</sup> », l'*imageant* « montagne » prend l'apparence d'un amoncellement, en l'occurrence un tas de fruits.

<sup>33</sup> La copie 21B de l'appendice L contient cet énoncé.

<sup>34</sup> Cette métaphore se retrouve sur la copie 14C de l'appendice L.

<sup>35</sup> Cette métaphore se retrouve sur la copie 14C de l'appendice L.

<sup>36</sup> L'explication du sujet apparaît sur la copie 14C de l'appendice L.

<sup>37</sup> Cette métaphore se retrouve sur la copie 14C de l'appendice L.

<sup>38</sup> Cette métaphore se retrouve sur la copie 18C de l'appendice L.

<sup>39</sup> Cette métaphore se retrouve sur la copie 18C de l'appendice L.

#### 4.3.3 Les résultats des sujets en regard des métaphores de type 3

Selon les évaluateurs, en situations d'écriture, les métaphores du troisième type sont celles qui ont été les moins bien réussies par les sujets du groupe expérimental. En effet, la moyenne obtenue par ces sujets relativement aux métaphores de type 3 se situe à 67%, comparativement à une moyenne de 78% pour les métaphores de type 1 et à une moyenne de 68% pour les métaphores de type 2. Nous en dégageons que, de manière générale, il est plus malaisé pour les sujets d'insérer dans leurs textes des métaphores du troisième type, de leur cru, qui soient de qualité, que d'en intégrer des deux autres types.

Par ailleurs, rappelons que seules les troisièmes et donc dernières productions écrites contenaient des métaphores de type 3, soit celles présentant la violation d'une règle syntaxico-sémantique<sup>40</sup>. La raison de ce choix pédagogique est que ces métaphores verbales sont plus complexes à comprendre et à concevoir que les deux autres types de métaphores (Gineste et Scart-Lhomme, 1999). Par ailleurs, comme le degré d'abstraction en cause est plus important (Barth, 1987) pour ce type de métaphores, il nous apparaissait plus cohérent de les faire intervenir en fin de séquence plutôt qu'au début du scénario. Tel que nous l'expliquions à la section 3.4 du chapitre dédié à notre méthodologie, lorsque les sujets du groupe expérimental ont eu à composer leur troisième et dernière situation d'écriture, soit à la vingt-et-unième, à la vingt-deuxième et à la vingt-troisième périodes, la consigne qui leur avait été administrée faisait état de l'obligation d'y glisser un minimum de trois énoncés métaphoriques de type 3, en plus d'en inclure au moins trois du type 1 ainsi que trois du type 2. À la lumière des résultats du questionnaire soumis aux évaluateurs, pour certains des sujets, cette tâche s'est manifestement avérée accablante.

#### *Les sujets faibles*

Par les observations des juges, nous sommes en mesure d'affirmer que notre dispositif didactique portant sur la capacité des apprenants à produire de nouvelles métaphores de type 3 n'a pas porté ses fruits auprès des sujets faibles. En effet, parmi les six élèves faisant partie de

---

<sup>40</sup> Nous traitons de la violation d'une règle syntaxico-sémantique de manière détaillée au chapitre 2 dédié à notre cadre théorique, à la section 2.1.4.3.

ce niveau de performance, un seul d'entre eux a réussi à pondre une seule métaphore verbale présentant une violation d'une règle syntaxico-sémantique. Dans « *Le chevalier et le pilote se parlèrent et fabriquèrent une amitié*.<sup>41</sup> », le sujet 25 est parvenu à inventer cette métaphore qui comporte une violation syntaxico-sémantique entre le verbe (*fabriquèrent*) et le complément (*une amitié*) : dans cet énoncé, quoique la partie « sujet-verbe » relève du domaine du réel (des individus peuvent fabriquer quelque chose), la partie « verbe-complément », quant à elle, ne concorde pas avec une image fidèle de la réalité (Watteau, 2001). C'est ce qui constitue la violation, par rapport au sens littéral, qui est celle d'une règle syntaxico-sémantique puisque le verbe « *fabriquer* » n'accepte généralement pas un tel type de complément, soit celui d'un nom ayant le trait « inanimé », en l'occurrence « *amitié* ». Pour Cometa et Eson (1978), puisque la métaphore organisée autour d'un verbe amalgame deux éléments qui a priori contreviennent aux règles syntaxico-sémantiques, il ne fait aucun doute que pour que l'enfant puisse la comprendre correctement, il doit réussir à déchiffrer la corrélation de deux catégories originellement inconciliables, en élaborant une catégorie de croisement qui met l'emphasis sur les traits les moins semblables du terme dont l'emploi est métaphorique. Pour que l'apprenant soit en mesure d'y parvenir, il doit avoir atteint un état cognitif spécifique, soit celui coïncidant au stade des opérations concrètes (Franquart-Declercq et Gineste, 2001). Ainsi, il est plausible de croire qu'un sujet n'ayant pas encore accédé à ce degré de développement sera incapable de comprendre et, par surcroît, de produire des métaphores verbales.

Mise à part cette unique création métaphorique de type 3 émanant du sujet 25, tous les autres énoncés qui ont été composés par les sujets faibles n'expriment pas de sens métaphorique (« *Elle s'arrêta devant cette chocolaterie délicieuse*. », « *...il salivait à l'idée...* »)<sup>42</sup>. Certains sujets n'ont réussi à introduire qu'une locution (« *Nous sommes arrivés sur la peau des fesses*.<sup>43</sup> », « *Son cœur saignait*.<sup>44</sup> ») ou encore qu'une métaphore lexicalisée (« *Les invités jetèrent un coup d'œil*.<sup>45</sup> ») sans pour autant arriver à produire une quelconque métaphore de type 3. Nonobstant cette incapacité plutôt généralisée de créer des métaphores de type 3 dans leur texte, nous pensons que les sujets faibles ont néanmoins réussi à embellir leur écrit en ayant le souci, le désir

<sup>41</sup> Cette création métaphorique apparaît sur la copie 25C de l'appendice L.

<sup>42</sup> Ces deux énoncés émanent de la copie 15C de l'appendice L.

<sup>43</sup> Cette locution est reproduite sur la copie 17C de l'appendice L.

<sup>44</sup> La copie 19C de l'appendice L contient cette locution.

<sup>45</sup> La copie 30C de l'appendice L présente cette métaphore lexicalisée.

et la détermination d'y incorporer des métaphores d'invention, dans le but de varier et de nuancer l'expression de leur pensée. Nous constatons que la présence épisodique de locutions, de métaphores lexicalisées, ou de toutes autres expressions idiomatiques qui parsèment leur composition a pour effet d'améliorer épatamment la qualité de celle-ci, en la rendant plus suggestive, à l'instar du langage figuré qui recourt à l'imagination et à l'émotivité (Chartrand *et al.*, 1999).

### *Les sujets moyens*

Les diverses annotations des évaluateurs inscrites à même les copies des élèves nous portent à croire que les sujets moyens ont été en mesure de créer une et souvent même plus d'une métaphore de type 3 dans leur troisième et dernière production écrite. À titre d'exemple, les sujets 13, 16, et 26 ont tous été capables d'imaginer deux métaphores verbales. Dans la plupart des énoncés métaphoriques, la violation syntaxico-sémantique (Watteau, 2001) se situe entre le verbe et son complément : les énoncés « *Noémie pouvait ralentir son inquiétude.*<sup>46</sup> », « *La famille de Noémie pouvait faire fondre leur angoisse.*<sup>47</sup> », « *Le chevalier se baignait dans ses idées.*<sup>48</sup> » et « *Je me tissais déjà un scénario.*<sup>49</sup> » illustrent clairement le lieu de la violation; aucune de ces parties « verbe-complément » ne correspond à une image conforme à la réalité. En effet, il n'est pas, littéralement, possible de ralentir une inquiétude, de faire fondre une angoisse, de se baigner dans des idées ni même de tisser un scénario. D'autres métaphores de type 3 conçues par les sujets moyens enfreignent ostensiblement une règle syntaxico-sémantique dont le lieu de violation se détecte entre le sujet et le verbe : « *Toutes les pensées d'Annie se figèrent d'un coup.*<sup>50</sup> » et « *La douce friction du vent me câlinait le visage.*<sup>51</sup> » en constituent des exemples en mettant en évidence les parties « sujet-verbe » ne relevant pas du domaine du réel.

Certes, tous les sujets moyens n'ont pas réussi à créer les trois métaphores de type 3 exigées par l'enseignante-chercheure. Par contre, ils ont souvent eu recours à plusieurs mots employés au

<sup>46</sup> Voir la copie 13C de l'appendice L.

<sup>47</sup> Consulter la copie 13C de l'appendice L.

<sup>48</sup> Se référer à la copie 21C de l'appendice L.

<sup>49</sup> Se reporter à la copie 26C de l'appendice L.

<sup>50</sup> Voir la copie 16C de l'appendice L.

<sup>51</sup> Feuilletter la copie 26C de l'appendice L.

sens figuré tels que le démontrent ces énoncés : « *Le silence ressuscita.*<sup>52</sup> », « *...son stress grimpa.*<sup>53</sup> », « *...une idée sombre lui rongait l'esprit...*<sup>54</sup> ». « *Tout le monde captait des émotions.*<sup>55</sup> » et « *Son regard se paralysa...*<sup>56</sup> ». Cette plus grande richesse de leur vocabulaire dont ils font état, par rapport aux sujets faibles, a certainement favorisé la création de ce type de métaphores. L'insertion de ces énoncés n'a fait qu'intensifier, selon nous, l'esthétisme des textes puisqu'ils sont davantage expressifs. Notre dispositif didactique aurait vraisemblablement contribué à enrichir la manière dont les sujets appréhendent le sens figuré. Comme l'ont affirmé Bonnet et Gardes-Tamine (1992), en présentant aux élèves des exercices d'identification et de classification des métaphores, des exercices de nature métalinguistique et de compréhension d'énoncés métaphoriques de toutes sortes, les apprenants deviennent plus à l'affût du sens figuré. Ce constat nous amène à penser que les sujets auraient été plus portés à recourir au sens figuré des mots, suite à notre séquence d'enseignement-apprentissage qui s'est échelonnée sur plusieurs semaines.

### *Les sujets forts*

Les juges ont noté, dans les textes des sujets forts, la présence de trois métaphores de type 3 à quelques reprises. Celles créées par le sujet 8, par exemple, en plus de posséder tous les attributs d'une métaphore verbale, produisent, selon nous, un puissant effet d'imagerie mentale chez le lecteur. Examinons-les attentivement<sup>57</sup>. Dans les énoncés « *Ils transpiraient tous de la bonne humeur.* », « *...un vendeur qui défatiguait ses fleurs.* » et « *Nous mangions nos peurs.* », le lieu de la violation syntaxico-sémantique, tel que décrit par Watteau (2001), se situe entre le verbe et le complément. D'ailleurs, nous constatons, de manière générale, pour les métaphores de type 3 produites par les sujets forts, que le lieu de la violation d'une règle syntaxico-sémantique, par rapport au sens littéral, se trouve presque aussi fréquemment entre le sujet et le verbe, qu'entre le verbe et le complément. Les énoncés « *Les canons mitraillaient l'air.*<sup>58</sup> », « *J'engagea vite*

<sup>52</sup> Voir la copie 11C de l'appendice L.

<sup>53</sup> Examiner la copie 12C de l'appendice L.

<sup>54</sup> Se référer à la copie 12C de l'appendice L.

<sup>55</sup> La copie 13C de l'appendice L présente cet énoncé.

<sup>56</sup> La copie 16C de l'appendice L contient cet énoncé.

<sup>57</sup> Ces métaphores se retrouvent sur la copie 8C de l'appendice L.

<sup>58</sup> Voir la copie 6C de l'appendice L.

*l'excitation en moi.*<sup>59</sup> » et « *J'égorgea aussitôt cette pensée...*<sup>60</sup> » sont d'autres métaphores verbales dont l'endroit de la violation se rencontre entre le verbe et le complément, tandis que les énoncés « *Le moteur droit vomissait des boulons.*<sup>61</sup> », « *La tristesse coulait sur ses joues.*<sup>62</sup> », « *Sa figure peignait un sourire réjouissant.*<sup>63</sup> » et « *La froideur du crime anesthésia le visage des deux policiers.*<sup>64</sup> » sont autant d'exemples présentant une déviance, par rapport au sens littéral, qui prend son origine de la partie « sujet-verbe ». À ce sujet, Watteau (2001) croit que la séquence des groupes de mots, dictée par le lieu de la violation, conditionnerait la nature de la représentation mentale. Ainsi, l'imagerie mentale serait plus ou moins interpellée selon l'endroit de la violation syntaxico-sémantique. À l'occasion d'une expérimentation effectuée auprès d'une centaine d'enfants, Watteau (2001) en est venue à la conclusion que ce sont les énoncés dits « abstraits », soit ceux dont la situation fait intervenir des états psychologiques (*Le malade tricote des soucis*), et pour lesquels le lieu de violation se situe entre le sujet et le verbe qui sollicitent le plus les processus imagés.

Dans un autre ordre d'idées, dans tous les cas où les sujets forts n'ont pas réussi à produire des métaphores de type 3, nous avons observé, à partir des données recueillies, une utilisation fréquente des acceptions les moins usuelles des items lexicaux polysémiques choisis par ces sujets. Les énoncés « *Lilyanne regagna la réalité.* », « *...essayant de reprendre ses couleurs...* » ou encore « *Le chagrin envahissait leur corps.* » sont autant d'exemples qui le prouvent. Malgré le fait que ces énoncés ne soient pas métaphoriques, à l'instar de Picoche (1999), nous jugeons le recours aux mots polysémiques d'un bon œil, car cette manière de faire atteste que les sujets forts enrichissent leur vocabulaire.

#### 4.4 Bilan de l'expérimentation en regard des deux hypothèses mises de l'avant

Rappelons les deux hypothèses que nous avons au départ : (1) l'enseignement des métaphores, se traduisant par un entraînement systématique des capacités métalinguistiques et basé sur les

<sup>59</sup> Consulter la copie 14C de l'appendice L.

<sup>60</sup> Cette métaphore se retrouve aussi sur la copie 14C de l'appendice L.

<sup>61</sup> Voir la copie 6C de l'appendice L.

<sup>62</sup> Se reporter à la copie 20C de l'appendice L.

<sup>63</sup> Voir la copie 23C de l'appendice L.

<sup>64</sup> Examiner la copie 29C de l'appendice L.



principes de l'inférence inductive, augmente leur compréhension en lecture par les élèves; (2) cet enseignement permet le réinvestissement des apprentissages en situation d'écriture chez les élèves. Le bien-fondé de ces deux hypothèses nous apparaît manifeste puisque notre séquence, en s'appuyant sur les principes de l'inférence inductive (Barth, 1987), favorisait non seulement l'observation, la comparaison, l'inférence et la vérification de l'inférence chez les sujets placés en situation de lecture, mais aussi l'abstraction qui permet le réinvestissement dans un contexte différent, soit celui de la situation d'écriture.

Dans l'ensemble, nous qualifions de positif le bilan de notre expérimentation. En premier lieu, les résultats positifs au post-test, nettement supérieurs à ceux du prétest, nous permettent de déclarer que les sujets du groupe expérimental ont augmenté, dans un premier temps, leur degré de compréhension des métaphores à travers les textes littéraires qui leur étaient proposés. En effet, la moyenne du groupe est passée de 53% au prétest à 65% au post-test, ce qui correspond à une hausse de 12 points qui, croyons-nous, s'avère probante, surtout lorsque nous comparons cette moyenne à celle du groupe contrôle qui, elle, a chuté de 6%, passant de 57% au prétest à 51% au post-test. Rappelons que, chez les sujets du groupe expérimental, la progression s'est concrétisée pour chacun des trois types de métaphores étudiés.

En deuxième lieu, afin de vérifier si les sujets comprenaient judicieusement le sens des métaphores qu'ils identifiaient dans les textes littéraires qui leur étaient soumis, quatre sessions d'entrevues dirigées, qui ont été réalisées avec cinq sujets, toujours les mêmes, du groupe expérimental, ont permis de constater leur évolution relativement à la compréhension des trois types de métaphores.

En troisième lieu, l'analyse des résultats du questionnaire soumis à six évaluateurs nous confirme qu'en situation d'écriture, les sujets du groupe expérimental ont été, de manière générale, capables de produire des métaphores de leur cru, ce qui nous incite à reconnaître les effets bénéfiques de notre séquence d'enseignement-apprentissage sur leur compétence à en imaginer de nouvelles à l'écrit. Rappelons certaines remarques spécifiques à chaque type de métaphores émises par les juges. En ce qui a trait aux métaphores de type 1, les juges ont observé, au fil des trois situations d'écriture, une progression de la capacité des sujets forts, moyens et faibles à créer de tels énoncés métaphoriques. Par contre, les sujets faibles ont parfois

eu tendance à insérer des comparaisons dans leurs textes, ou encore, ils y ont introduit des énoncés ne présentant aucun sens inhabituel, donc dénué de sens métaphorique. Quant aux sujets moyens, les évaluateurs ont dénoté la présence de certaines métaphores dont la portée était un peu superficielle. Nous attribuons cette situation au fait que le recours aux métaphores n'était pas spontané, mais bien induit par les consignes de l'enseignante-chercheuse. Les sujets forts, eux, de par l'originalité de leurs créations métaphoriques, ont su provoquer la sollicitation de puissantes images mentales chez le lecteur. En ce qui concerne les métaphores de type 2, les juges ont recensé, chez les sujets faibles, une panoplie d'expressions idiomatiques et de métaphores lexicalisées; une confusion entre celles-ci et les métaphores de type 2 semble donc subsister chez cette cohorte. Chez les sujets moyens, cette difficulté a aussi été relevée par les évaluateurs, en plus de celle qui est d'établir des liens interprétables par le lecteur qui ne peut effectuer un quelconque lien entre les deux réalités dont il est question dans l'énoncé de l'élève. Quant aux métaphores de type 2 composées par les sujets forts, elles sont dotées d'un vif pouvoir de suggestion qui favorise la création d'images évocatrices chez le lecteur. Finalement, pour ce qui est des métaphores de type 3, nous notons que notre dispositif didactique n'a pas eu les résultats escomptés, chez les élèves faibles, puisque les juges ont noté une incapacité plutôt répandue chez ces sujets à créer ce type de métaphores dans leur texte. Néanmoins, à l'aide de locutions, de métaphores lexicalisées ou encore d'expressions idiomatiques, ils ont réussi à embellir leur écrit, ce qui pour nous est de bonne augure. Les sujets moyens, pour leur part, ont été capables de créer une et souvent même plus d'une métaphore de ce type. Par ailleurs, ils ont fréquemment eu recours à plusieurs mots employés au sens figuré, ce qui a contribué, selon nous, à accroître l'esthétisme de leur texte. De leur côté, les sujets forts ont été à même d'incorporer trois métaphores de ce type à quelques reprises et ils ont eu recours, de façon régulière, aux mots polysémiques, ce qui présume de l'enrichissement de leur vocabulaire. En somme, pour tous ces motifs, nous estimons que notre enseignement a porté fruit.

#### En conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons décrit et analysé les résultats de notre expérimentation, en plus d'en présenter un bilan. L'acquisition des métaphores s'analyse à travers l'indéniable évolution des sujets du groupe expérimental démontrée au post-test. En ce sens, nos deux objectifs de recherche ont été atteints. D'abord, nous avons constaté, grâce à la mise en place de

notre séquence d'enseignement-apprentissage basée sur les principes de l'inférence inductive (Barth, 1987), l'augmentation du degré de compréhension des métaphores auprès des sujets du groupe expérimental placés en situation de lecture, comme en font foi l'analyse des résultats du post-test. Ensuite, à la lumière des trois textes rédigés à trois moments différents par les sujets du groupe expérimental, nous avons noté, de façon générale, leur capacité à réinvestir leurs apprentissages en situation d'écriture, soit l'habileté de produire des métaphores d'invention de chaque type en situation d'écriture.

## CONCLUSION

Stimulée par le désir de favoriser la compréhension du langage figuré chez les élèves qui font leur entrée au secondaire et ainsi accroître leur autonomie en lecture, nous avons créé un programme expérimental dont les objectifs étaient de développer l'acquisition des métaphores à travers la lecture et l'écriture et d'en vérifier les effets. Comme il est plutôt rarissime que la métaphore, figure de style opérant un transfert de sens d'un mot à un autre en vertu d'un rapport d'analogie, fasse l'objet d'un enseignement explicite à l'école en raison de sa complexité, nous avons élaboré un design de recherche dont l'objectif était double. Dans un premier temps, nous voulions vérifier, chez des élèves de première secondaire, les effets d'une séquence d'enseignement-apprentissage basée sur les principes de l'inférence inductive sur l'augmentation du degré de compréhension des énoncés métaphoriques lorsque ces élèves étaient placés en situation de lecture. Dans un deuxième temps, nous souhaitions vérifier les retombées de ce même traitement didactique sur leur habileté à en produire de nouveaux en situation d'écriture.

Outre le concept de la métaphore, le cadre théorique, détaillé au chapitre II, présente les concepts clés soutenant notre recherche en définissant, entre autres, les principes régissant l'inférence inductive, soit ceux sur lesquels repose notre méthode d'enseignement de la métaphore exploitée lors de notre expérimentation, ainsi que les activités cognitives, linguistiques et métalinguistiques mises de l'avant par les élèves au cours de leur interprétation métaphorique.

Au cours du chapitre III consacré à notre démarche méthodologique, après avoir justifié le choix d'une méthodologie qualitative et explicité notre méthode d'enseignement en trois phases utilisée lors de notre séquence d'enseignement-apprentissage, nous avons dévoilé, période par période, le déroulement de notre expérimentation et présenté nos instruments de recherche.

En réponse à nos objectifs de recherche et suite à l'analyse de nos résultats, nous sommes en mesure d'affirmer que notre enseignement a porté fruit. D'abord, en situation de lecture, les résultats positifs au post-test, visiblement supérieurs à ceux du prétest, prouvent que les sujets du groupe expérimental ont augmenté leur degré de compréhension de chacun des trois types de métaphores. Ensuite, l'analyse des résultats du questionnaire soumis à six évaluateurs nous certifie qu'en situation d'écriture, les sujets ayant bénéficié du traitement expérimental ont été,

de manière générale, capables de produire des métaphores d'invention de chaque type, ce qui nous invite à reconnaître les effets salutaires de notre séquence d'enseignement-apprentissage sur leur compétence à en imaginer de nouvelles à l'écrit.

Puisque notre recherche était de nature qualitative et n'impliquait la participation que de trente élèves, nous ne pouvons généraliser d'aucune façon les résultats obtenus au terme de notre exploration. Par contre, le bilan positif auquel nous parvenons nous fait entrevoir des pistes de recherches dynamisantes en lien avec l'accès au langage figuré chez des élèves du premier cycle du secondaire. Au plan pédagogique, ce même bilan nous permet d'avancer des propositions didactiques concrètes pour favoriser l'acquisition des métaphores au secondaire dans un contexte de construction des savoirs. À titre d'exemple, il serait pertinent, après avoir enseigné systématiquement le concept de la métaphore selon la méthode suggérée dans notre design de recherche, de planifier une séquence d'enseignement dont le produit final serait d'abord et avant tout la création d'un texte littéraire, comme un récit d'aventures, mais dont l'un des paramètres de production serait l'insertion de métaphores d'invention, de manière à éviter la portée parfois superficielle des énoncés métaphoriques créés, comme ont pu le faire certains sujets lors des trois situations d'écriture prévues à notre dispositif didactique. En considérant dle recours à la métaphore comme un critère de production et non comme une finalité en soi, elle prend tout le sens qui lui revient et accomplit ainsi sa mission d'imaginer un texte. Une autre prospective didactique que nous préconisons dans le but de favoriser l'acquisition des métaphores est la rédaction de poèmes à l'intérieur desquels la production d'énoncés métaphoriques des trois types serait encouragée. Comme les textes poétiques offrent des occasions d'imaginer le monde réel autrement, la présence des métaphores, qui font partie de la famille des images implicites, y est tout indiquée.

En définitive, nous espérons que cette recherche suscitera chez les enseignants le désir de planifier des séquences d'enseignement-apprentissage favorisant l'enrichissement du lexique et plus particulièrement l'acquisition du langage figuré. Il en va de l'intérêt des élèves qui deviendront des lecteurs plus autonomes et donc, plus libres.

## APPENDICE A

### BILAN DES APPRENTISSAGES DE FIN DE CYCLES DU PRIMAIRE GROUPE EXPÉRIMENTAL

Au bilan de fin de cycles du primaire, l'élève :

DA : dépasse les attentes

RA : répond aux attentes

PA : doit poursuivre certains apprentissages au cycle suivant

Sujets	Compétence à lire des textes variés	Compétence à écrire des textes variés
1	DA	RA
2	RA	RA
3	RA	RA
4	RA	RA
5	RA	PA
6	RA	RA
7	RA	PA
8	RA	RA
9	PA	RA
10	RA	RA
11	RA	RA
12	RA	RA
13	RA	RA
14	RA	DA
15	RA	RA
16	RA	RA
17	DA	DA
18	RA	RA
19	RA	RA
20	RA	RA
21	RA	RA
22	RA	RA
23	RA	PA
24	DA	DA
25	RA	RA
26	RA	RA
27	RA	RA
28	RA	RA
29	RA	RA
30	PA	PA

## APPENDICE B

### RÉSULTATS DE LA 2<sup>E</sup> ÉTAPE EN LECTURE ET DE LA 3<sup>E</sup> ÉTAPE EN ÉCRITURE GROUPE EXPÉRIMENTAL

En cours de cycle, l'élève progresse :

TS : de manière très satisfaisante

S : de manière satisfaisante

AD : avec difficulté

BD : avec beaucoup de difficultés

Sujets	Compétence à lire des textes variés	Compétence à écrire des textes variés
1	S	S
2	S	AD
3	S	AD
4	S	S
5	AD	BD
6	S	AD
7	AD	S
8	S	TS
9	AD	AD
10	S	TS
11	AD	S
12	S	S
13	TS	TS
14	TS	TS
15	TS	S
16	TS	TS
17	AD	AD
18	S	TS
19	AD	S
20	TS	S
21	S	TS
22	AD	AD
23	TS	TS
24	S	AD
25	AD	AD
26	S	S
27	S	TS
28	S	S
29	AD	S
30	AD	AD

## APPENDICE C

### BILAN DES APPRENTISSAGES DE FIN DE CYCLES DU PRIMAIRE GROUPE CONTRÔLE

Au bilan de fin de cycles du primaire, l'élève :

DA : dépasse les attentes

RA : répond aux attentes

PA : doit poursuivre certains apprentissages au cycle suivant

Sujets	Compétence à lire des textes variés	Compétence à écrire des textes variés
1	RA	RA
2	RA	RA
3	RA	RA
4	RA	RA
5	RA	RA
6	RA	RA
7	RA	PA
8	RA	PA
9	RA	RA
10	RA	RA
11	RA	RA
12	RA	RA
13	RA	RA
14	RA	RA
15	RA	RA
16	RA	RA
17	RA	PA
18	RA	DA
19	DA	RA
20	PA	RA
21	RA	RA
22	DA	DA
23	RA	RA
24	RA	RA
25	RA	RA
26	RA	RA
27	RA	RA
28	PA	PA
29	PA	PA



## APPENDICE D

### RÉSULTATS DE LA 2E ÉTAPE EN LECTURE ET DE LA 3E ÉTAPE EN ÉCRITURE GROUPE CONTRÔLE

En cours de cycle, l'élève progresse :

TS : de manière très satisfaisante

S : de manière satisfaisante

AD : avec difficulté

BD : avec beaucoup de difficultés

Sujets	Compétence à lire des textes variés	Compétence à écrire des textes variés
1	S	TS
2	S	S
3	S	AD
4	AD	AD
5	AD	S
6	S	TS
7	AD	S
8	AD	AD
9	AD	AD
10	S	BD
11	S	S
12	S	AD
13	AD	S
14	S	TS
15	AD	AD
16	S	TS
17	AD	AD
18	S	TS
19	TS	S
20	AD	S
21	S	AD
22	S	AD
23	S	AD
24	BD	S
25	TS	TS
26	S	S
27	AD	BD
28	AD	AD
29	TS	TS

## APPENDICE E

### COMPARAISON DES RÉSULTATS DES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL ET DE CEUX DU GROUPE CONTRÔLE AU BILAN DES APPRENTISSAGES DE FIN DE CYCLES DU PRIMAIRE

Au bilan de fin de cycles du primaire, l'élève :

DA : dépasse les attentes

RA : répond aux attentes

PA : doit poursuivre certains apprentissages au cycle suivant

	Compétence à lire des textes variés			Compétence à écrire des textes variés		
	DA PA	RA		DA	RA	PA
Nombre de sujets du groupe expérimental	3	25	2	3	23	4
Nombre de sujets du groupe contrôle	2	24	3	2	22	5

## APPENDICE F

### COMPARAISON DES RÉSULTATS DES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL ET DE CEUX DU GROUPE CONTRÔLE POUR LES DEUXIÈME ET TROISIÈME ÉTAPES

En cours de cycle, l'élève progresse :

TS : de manière très satisfaisante

S : de manière satisfaisante

AD : avec difficulté

BD : avec beaucoup de difficultés

	Compétence à lire des textes variés 2 <sup>e</sup> étape				Compétence à écrire des textes variés 3 <sup>e</sup> étape			
	TS	S	AD		TS	S	AD	
	BD				BD			
Nombre de sujets du groupe expérimental	6	14	10	0	9	11	9	1
Nombre de sujets du groupe contrôle	3	14	11	1	7	9	11	2

## APPENDICE G

Nom : \_\_\_\_\_ Groupe : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

### Métaphores du 1<sup>er</sup> type Exemples positifs et négatifs

#### Exemples positifs :

Ma fille est un rayon de soleil. \_\_\_\_\_  
Tu es un ange! \_\_\_\_\_  
Cette personne était une lumière! \_\_\_\_\_  
Mon frère est un ogre! \_\_\_\_\_  
Ma mère est une vraie pie! \_\_\_\_\_

#### Exemples négatifs :

Mon frère est un médecin. \_\_\_\_\_  
Ma mère est une femme engagée. \_\_\_\_\_  
Cette voiture est bleue. \_\_\_\_\_  
Tu es généreuse! \_\_\_\_\_  
Cette salle était sombre. \_\_\_\_\_

#### Nouveaux exemples à classer :

Ces résultats sont étonnants! \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Cette technique était simple. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Sa vie fut un roman. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Cetté gare est une ruche. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Cette activité était un cirque! \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Ce parc est un endroit paisible. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APPENDICE H

Nom : \_\_\_\_\_ Groupe : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

### **Métaphores du 2e type** **Exemples positifs et négatifs**

#### **Exemples positifs :**

Les joueurs volaient sur la patinoire. \_\_\_\_\_  
Ce conducteur roulait à la vitesse de l'éclair. \_\_\_\_\_  
L'argent lui brûle les mains. \_\_\_\_\_  
Mes pensées me rongent l'esprit. \_\_\_\_\_  
J'ai la tête dans les nuages. \_\_\_\_\_

#### **Exemples négatifs :**

Elle est d'une grande aide. \_\_\_\_\_  
Il est solide comme le roc. \_\_\_\_\_  
Il s'est endormi. \_\_\_\_\_  
Mes voisins cultivent le maïs. \_\_\_\_\_

#### **Nouveaux exemples à classer :**

Ces oiseaux volent bas. \_\_\_\_\_  
J'ai reçu un monument de bêtise. \_\_\_\_\_  
Il est beau comme le jour. \_\_\_\_\_  
Les colombes et les faucons du conseil des ministres étaient présents. \_\_\_\_\_  
Cette équipe de raquettes a remporté le tournoi. \_\_\_\_\_  
Mon frère est parti en Espagne. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APPENDICE I

Nom : \_\_\_\_\_ Groupe : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

### **Métaphores du 3e type Exemples positifs et négatifs**

#### **Exemples positifs :**

Le cycliste boit l'air. \_\_\_\_\_  
L'été sculpte les grappes de raisin. \_\_\_\_\_  
Les livres emprisonnent l'enfant. \_\_\_\_\_  
Cette jeune fille transpire la sincérité. \_\_\_\_\_  
Ce journaliste régurgite la vérité. \_\_\_\_\_

#### **Exemples négatifs :**

Ses paroles sont des aiguilles. \_\_\_\_\_  
Il est myope comme une taupe. \_\_\_\_\_  
Ces habitants cultivent la terre. \_\_\_\_\_  
Le jardinier arrose ses plantes. \_\_\_\_\_  
Les vagues engloutissent le voilier. \_\_\_\_\_

#### **Nouveaux exemples à classer :**

Cette mère alimente la controverse. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Ses paroles bercent l'enfant. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Les phares percent les buissons. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Ces bruits dérangent les travailleurs. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Ces villageois cultivent le bonheur. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Tes amis boivent tes paroles. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APPENDICE J

### BIBLIOGRAPHIE DU CORPUS DE TEXTES LITTÉRAIRES

- Bodart, Anne, « Le chien bleu » La fourmi a fait le coup, Éditions Plon, 1954.
- Bolduc, Claude, « Dans la maison de Müller », Montréal, Médiaspaul, 1995, p.43 à 47.
- Brisou-Pellen, Évelyne, « L'hiver des loups », Paris, Éditions Gallimard, 1998.
- Brouillet, Chrystine, « Le vol du siècle », Montréal, La courte échelle, 1991.
- Conan Doyle, Arthur, « Le chien des Baskerville », Paris, Éditions Laffont, 1956.
- Côté, Denis, « L'île du savant fou », Montréal, La courte échelle, 1996, p.67 à 71.
- Daudet, Alphonse, « La dernière classe- Récit d'un petit Alsacien », Les Contes du lundi, Paris, Éditions A. Lemerre, 1873.
- Desjardins, Richard, « Quand j'aime une fois j'aime pour toujours », Éditions Fukinic, 1990
- Dillon, Jack, « Alerte! Le tremblement de terre », Paris, Éditions Hachette, 2000, p.28 à 32.
- Giono, Jean, « L'homme qui plantait des arbres », Paris, Éditions Gallimard, 1983.
- Leclerc, Félix, « Monsieur Scalzo », Adagio, Montréal, Éditions Fides, 1943.
- Tremblay, Michel, « Un ange cornu avec des ailes de tôle », Montréal, Éditions Leméac /Actes sud, 1994.
- Vigneault, Gilles, « Songo et la liberté, d'après l'œuvre de Jean-Paul Riopelle », Québec, Éditions du Musée du Québec, 2002.

## APPENDICE K

### TEXTES LITTÉRAIRES LUS PAR LES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL

Premier texte :

*Quand j'aime une fois j'aime pour toujours*

Paroles et musique : Richard Desjardins

Texte adapté par Marie-Jo Marcotte

J'ai marqué d'une croix  
La clôture de ta cour,  
Je suis rentré chez moi  
Par la sortie d' secours.

Je me suis dit tout bas:  
"Son âme est un paysage choisi,  
Son cœur est un détroit,  
Ses yeux un carrefour."

J'ai pris l'harmonica,  
Descendu dans la cour  
Et dessous le lilas  
J'ai chanté sans détour:

Quand j'aime une fois,  
J'aime pour toujours.

L'amour est un tournoi  
Où tombent tour à tour

Les guerriers maladroits  
Noyés dans la bravoure

Si c'est ce que tu crois,  
Si tel est ton discours,  
Sois sûre que la passion est un volcan  
Et qu'une proie deviendra ton vautour.

Alors que fais-tu là,  
Enfermée dans ta tour?  
Je veux briser les lois  
Qui règlent tes amours.

Quand j'aime une fois,  
J'aime pour toujours.



Tu entendras ma voix  
Dans le ciel du faubourg.  
J'avancerai vers toi  
Avec les yeux d'un sourd.

N'entends-tu pas déjà  
Le compte à rebours?  
Ouvre ta véranda,  
Annonce mon retour.

Je foncerai comme un ours  
Aux pattes de velours.  
Je veux toucher du doigt  
La peau de ton tambour

Quand j'aime une fois,  
J'aime pour toujours.

Deuxième texte :

*Le vol du siècle*, extrait

D'après Chrystine Brouillet

Adapté par Marie-Jo Marcotte

*En visite à l'auberge du Pic blanc, Catherine et Stéphanie découvrent par hasard plusieurs bijoux dans la chambre de Georges Smith. Ce personnage est-il un commerçant ou bien un voleur de bijoux? Avec l'aide d'Olivier, le cousin de Catherine immobilisé dans un fauteuil roulant, les deux filles enquêtent sur ce fameux M. Smith aux habitudes suspectes.*

- Chut! Le voilà, a dit Stephy. Bonjour, M. Smith. Vous avez changé d'idée pour le café?
- Non, je vais aller faire de la raquette.
- Vous avez raison, a répondu Olivier. C'est tellement amusant dans une tempête! Vous devriez y aller aussi, les filles!

Il disait ça, bien sûr, pour dissiper les soupçons de Smith.

- Ah non! Il fait trop froid! Faisons plutôt un feu de cheminée.
- C'est vrai qu'on gèle, ai-je dit. Si on buvait un petit chocolat chaud avant d'allumer le feu?

On a pris beaucoup de temps pour préparer notre boisson. On avait laissé la porte de la cuisine ouverte pour que Smith nous entende. On a imité nos professeurs pour faire rire Olivier.

Et *Mister Smith* est enfin sorti!

- Il doit aller rejoindre sa complice! a dit Olivier. Pourtant, il est plus que seize heures. C'est curieux...
- Profitons vite de son absence! En petites abeilles que nous sommes, mettons-nous à la tâche!

Aussitôt dit, aussitôt fait! On a retiré la mallette de l'armoire en prenant garde de ne pas déplacer les vêtements. Puis on a ouvert la valise et dressé la liste des bijoux qui s'y trouvaient. Au fond de la valise, on a découvert des billets de banque! Des dizaines et des dizaines de dollars!

On n'avait plus de doute sur Georges Smith! Cet homme d'affaires, en plus d'être un requin, était un voleur!

- Il faut appeler la police! a dit Stephy en sortant de la chambre.
- Oui, allons-y!

On a composé le numéro de la police.

Et on a entendu...un grand silence.

La ligne était coupée!

Volontairement ou non? Georges Smith était-il sorti dehors pour sectionner les fils téléphoniques? Ou la panne était-elle due à la tempête? J'aurais préféré cette hypothèse...

- Pensez-vous que notre voleur se doute de quelque chose?
- C'est peut-être pour ça qu'il veut partir ce soir? a avancé Olivier.
- On doit l'en empêcher! Il va s'enfuir avec le butin!
- Il nous faut de l'aide! a dit Stéphanie.
- Georges Smith va se demander pourquoi tu es sortie.

- On dira qu'on s'est chicanées.
- Tu n'auras pas peur? a demandé Olivier. Il fait presque nuit!

Comme pour appuyer ses dires, toutes les lumières se sont éteintes! Une panne d'électricité! Une vraie cette fois, qui allait bloquer réellement l'ascenseur. Olivier était condamné à rester au rez-de-chaussée.

Stéphanie s'est décidée :

- J'y vais avant qu'il fasse complètement nuit!
- On y va! ai-je dit.
- Non! Reste avec Olivier. Il vaut mieux que vous soyez deux contre Smith. Et peut-être sa complice. Si elle le rejoignait plus tôt? Malgré la tempête...
- Justement, je n'aime pas l'idée de te savoir seule dans cette poudrerie, a fait Olivier.
- Mais je suis une bonne skieuse! Ne vous inquiétez pas! On n'a pas d'autre solution, de toute manière.

Et avant qu'on ait eu le temps de protester, elle enfilait des vêtements chauds et se préparait à chausser ses skis. Cette fille, c'est une lionne! Je lui ai glissé deux tablettes de chocolat dans la poche de son anorak et Olivier lui a tendu la lampe-tempête. Et des fusées éclairantes. Au cas où elle se perdrait et aurait à signaler sa présence.

Elle n'était pas partie depuis cinq minutes que Georges Smith entrait par la porte de derrière et s'exclamait :

- Où est votre amie?
- On s'est disputés, c'est normal, ça arrive tous les jours avec elle. Elle est vraiment trop susceptible!
- Il n'y a donc plus d'électricité?
- Non, a répondu Olivier. On a juste ces bougies qu'on vient d'allumer et des lampes à huile.
- Il faut faire un feu, ai-je dit.
- Vous ne deviez pas en faire un plus tôt? a demandé Georges Smith.

Olivier a hoché la tête et a pris une mine piteuse :

- C'est vrai, monsieur. Mais je me suis souvenu que mon père ne veut pas qu'on fasse de feu quand il n'y a pas d'adulte dans l'auberge. Mais maintenant que vous êtes rentré, on pourrait aussi alimenter le poêle à bois si on veut manger quelque chose de chaud ce soir?

Ouf! Olivier avait vraiment le sens de la repartie!

Georges Smith avait décidé de nous aider à préparer le feu. On lui tendait des bûches et des boulettes de papier faites avec de vieux journaux. Et on bavardait le plus naturellement possible tout en l'observant.

Tout à coup, en déchirant une page de journal, j'ai lu : « Les bijoux Carlton : le vol du siècle! » J'ai eu l'impression que mon cœur était un roulement de tambours, assez fort pour que tout le monde l'entende! Cette page, il fallait que je la subtilise! Cette page était un trésor!

Je l'ai pliée discrètement. Et quand Georges Smith a brassé les bûches, j'en ai profité pour la glisser sous mon chandail. Olivier m'a regardée avec surprise, mais n'a rien laissé paraître. Il comprenait enfin mes clins d'œil!

J'ai tendu d'autres boulettes à Georges Smith pour qu'il les cale entre les bûches. Et au bout de quatre minutes, je me suis levée pour aller dans la cuisine. J'ai fait couler l'eau du robinet pour paraître occupée.

Et j'ai lu l'article du journal.

La voilà, la preuve! J'étais une vraie fouine!

### **Les bijoux Carlton, le vol du siècle**

Un vol sensationnel a eu lieu cet après-midi à la bijouterie Carlton de Montréal. Un individu a réussi à pénétrer dans le magasin pourtant protégé par un dispositif antivol électronique ultramoderne. Le criminel aurait trouvé le code d'accès de l'ordinateur qui règle l'ouverture et la fermeture des coffres et des portes de la bijouterie.

Les enquêteurs croient que ce triste individu avait un complice à l'intérieur de la bijouterie, mais ils n'ont pas voulu en dire plus. Parmi les bijoux volés, notons les bagues croisées en forme de cœur qui avaient appartenu à la princesse Alexandra!

Les rubis qui sertissent les cœurs d'or sont inestimables. Le bracelet orné de saphirs d'une célèbre cantatrice et le collier d'émeraudes aux deux oiseaux de vermeil, ainsi que des boucles d'oreilles décorées de minuscules alexandrites font partie du lot dérobé.

Troisième texte :

*La dernière classe*

*Récit d'un petit Alsacien, extrait*

D'après Alphonse Daudet

Adapté par Marie-Jo Marcotte

Ce matin-là j'étais très en retard pour aller à l'école, et j'avais grand'peur d'être grondé, d'autant que M. Hamel nous avait dit qu'il nous interrogerait sur les participes, et je n'en savais pas le premier mot. Notre maître nous répétait souvent que la mémoire est un musée, mais le mien semblait vide. Un moment l'idée me vint de manquer la classe et de prendre la course à travers champs. (...)

D'ordinaire, au commencement du cours, notre salle de classe était un zoo. Il se faisait un grand tapage qu'on entendait jusque dans la rue, les pupitres ouverts, fermés, les leçons qu'on répétait très haut tous ensemble en se bouchant les oreilles pour mieux apprendre, et la grosse règle du maître qui tapait sur les tables : « Un peu de silence! »

Je comptais sur tout ce train pour gagner mon banc sans être vu; mais justement ce jour-là tout était tranquille, comme un matin de dimanche. Par la fenêtre ouverte, je voyais mes camarades déjà rangés à leurs places. Ces camarades avec qui je partageais mes joies et mes peines. L'amitié est un roc. Alors que j'étais plongé dans mes souvenirs, je vis M. Hamel qui passait et repassait avec la terrible règle en fer sous le bras. Il fallut ouvrir la porte et entrer au milieu de ce grand calme. Vous pensez, si j'étais rouge et si j'avais peur!

Eh bien, non. M. Hamel me regarda sans colère et me dit très doucement : « Va vite à ta place, mon petit Frantz; nous allons commencer sans toi. »

J'enjambai le banc et je m'assis tout de suite à mon pupitre. Alors seulement, un peu remis de ma frayeur, je remarquai que notre maître avait sa belle redingote verte, son jabot plissé fin et la calotte de soie noire brodée qu'il ne mettait que les jours d'inspection ou de distribution de prix. (...)

Pendant que je m'étonnais de tout cela, M. Hamel était monté dans sa chaire, et de la même voix douce et grave dont il m'avait reçu, il nous dit : « Mes enfants, c'est la dernière fois que je vous fais la classe. L'ordre est venu de Berlin de ne plus enseigner que l'allemand dans les écoles de l'Alsace et de la Lorraine...Le nouveau maître arrive demain. Aujourd'hui c'est votre dernière leçon de français. Je vous prie d'être bien attentifs. »

Ces quelques paroles me bouleversèrent. Ma dernière leçon de français!...

Et moi qui savais à peine écrire! Je n'apprendrais donc jamais! Il faudrait donc en rester-là!... (...) Mes livres que tout à l'heure encore je trouvais si ennuyeux, si lourds à porter, ma grammaire, mon histoire sainte me semblaient à présent de vieux amis qui me feraient beaucoup de peine à quitter. Et que dire de M. Hamel! Cet enseignant est une boussole. L'idée qu'il allait partir, que je ne le verrais plus, me faisait oublier les punitions, les coups de règle. Pauvre homme! (...)

J'en étais là de mes réflexions, quand j'entendis appeler mon nom. C'était mon tour de réciter. Que n'aurais-je pas donné pour pouvoir dire tout au long cette fameuse règle des participes, bien haut, bien clair, sans une faute; mais je m'embrouillai aux premiers mots, et je restai debout à me balancer dans mon banc, le cœur gros, sans oser lever la tête. J'entendais M. Hamel qui me parlait : « Je ne te gronderai pas, mon petit Frantz, tu dois être assez puni... voilà ce que c'est. Tous les jours on se dit : Bah! j'ai bien le temps. J'apprendrai demain. Et puis tu vois ce qui arrive... Ah! ç'a été le grand malheur de notre Alsace de toujours remettre son instruction à demain. Maintenant ces gens-là, qui sont un vrai poison dans nos vies, sont en droit de nous dire : Comment! Vous prétendiez être Français, et vous ne savez ni parler ni écrire votre langue!... Dans tout ça, mon pauvre Frantz, ce n'est pas encore toi le plus coupable. Nous avons tous notre bonne part de reproches à nous faire. » (...)

Tout à coup l'horloge de l'église sonna midi, puis l'Angelus. M. Hamel se leva, tout pâle, dans sa chaire. Jamais il ne m'avait paru si grand. « Mes amis, dit-il, mes amis, je...je... » Mais quelque chose l'étouffait. Il ne pouvait pas achever sa phrase. Alors il se tourna vers le tableau, prit un morceau de craie, et, en appuyant de toutes ses forces, il écrivit aussi gros qu'il put : « Vive la France! »

Puis il resta là, la tête appuyée au mur, et, sans parler, avec sa main il nous faisait signe : « C'est fini...allez-vous en. »

Quatrième texte :

*Le chien bleu*

D'après Anne Bodard

Adapté par Marie-Jo Marcotte

Il était une fois un chien bleu. Entièrement bleu. Du bout de ses oreilles poilues à sa longue queue, bleue ainsi qu'une tache d'encre, de ses prunelles qu'il avait azurées, à sa langue qu'il avait indigo, il était bleu.

Cette couleur, qu'il eût pu porter avec fierté pour se singulariser, faisait son malheur. Il s'agissait de sa principale source de chagrin. Depuis sa plus tendre enfance, on le chassait de partout. Il était né à la campagne, dans la cour d'une ferme. À peine sevré, sa mère l'avait laissé tomber. Elle avait définitivement coupé les ponts. Alors il était resté seul. Il était parti, la tête basse, sa pauvre langue bleue pendante entre ses babines bleues, ses yeux bleus déjà las de s'ouvrir sur un monde hostile, tristement baissés sur le chemin, son seul ami. Et son maudit indigo se découpait à peine plus foncé sur le ciel, tandis qu'il marchait par le monde et qu'il avait faim.

Une bête malheureuse, comme un homme malheureux, comme un saint malheureux, apprend beaucoup plus vite à connaître qu'un être béatement installé au centre de son bonheur. C'est pourquoi le chien bleu était devenu un grand philosophe tout en continuant à pleurer.

Toutefois, il avait parfaitement conscience qu'il aurait pu se faire respecter à cause de sa couleur même, mais ce chien si doué préférait considérer cet étrange phénomène comme une de ces catastrophes dont la nature frappe parfois des êtres sans défense contre ses caprices. Et il prenait la poudre d'escampette. Cet air humble et bleu qu'il avait en s'adressant aux gens, faisait dire à des êtres dénués de sensibilité et de sens : « Ce chien est bleu! Quelle horreur! Chassez-le! Le diable le possède! » ou bien : « Quel étrange animal... Il vaut la peine d'être enfermé au zoo! » En entendant de pareils commentaires, le chien bleu devenait rouge de colère! Et il en pleurait de grandeur incomprise, le cœur toujours en désordre. Il eût écrit un roman, un feuilleton, un article, un traité, ne fût-ce qu'un poème qui fût compris par ces êtres qu'il en eût été heureux! Que voulez-vous? Il avait un énorme amour-propre et il eût mieux aimé qu'on le passât à la chaux plutôt que de végéter indéfiniment dans sa triste peau bleue.

Or, un jour, il neigea. Ce fut le maître-jour dans la vie du chien bleu. Le chien, transi, gelé, la mort dans l'âme, gratta à une porte, deux portes, trois portes : elles lui furent toutes successivement fermées au nez, ce pauvre nez bleu qui gelait, sans pour cela changer de couleur!

Alors le chien bleu se tapit au coin d'une rue, bien sale, bien triste. Il attendait la mort. Il écoutait le silence ouaté, triste, blanc.

Une petite fille passa avec sa gouvernante. Elle lui déclara sa flamme : « Oh! Le pauvre chien blanc! »

Tout d'abord, il crut ne pas bien comprendre. Avait-elle dit blanc ou bleu? Si c'était blanc?... Dans un dernier effort, il abaissa sa tête raidie vers ses pattes et il les vit recouvertes de neige blanche, souple.

*Il ressentit un grand bonheur. Une petite flamme, la première et la dernière, dansa dans son cœur de chien bleu. Et c'est ainsi qu'il fit le grand voyage, blanc dans la neige blanche et tout bleu par dessous. Il mourut heureux et blanc, après avoir vécu triste et bleu.*



Cinquième texte :

*L'Auberge de l'Ange-Gardien,*  
*Un ange cornu avec des ailes de tôle*  
 D'après Michel Tremblay  
 Adapté par Marie-Jo Marcotte

Le premier livre que j'ai lu dans ma vie fut *L'Auberge de l'Ange-Gardien* de la comtesse de Ségur, et ce fut toute une aventure.

J'avais sept ou huit ans, je servais d'intermédiaire entre ma grand-mère et notre voisine d'en face depuis quelques années et je commençais à me demander sérieusement ce que ces gros livres sans images pouvaient bien contenir de si passionnant pour que deux dames n'étant plus dans la fleur de l'âge y passent des journées entières. J'avais des livres à moi, mais ils étaient pleins de grandes illustrations jolies et colorées et les textes qu'ils contenaient étaient courts, imprimés en grosses lettres, remplis d'idées remâchées, alors que les volumes poussiéreux que je transportais, gris ou bruns de couverture, le papier jauni et taché par l'usage, le minuscule caractère d'imprimerie décourageant la lecture, ne recelaient même pas un seul petit dessin sur lequel se rattraper si on ne comprenait pas bien tout ce qui était écrit et qui auraient permis à mon imagination de s'envoler. Mais je trouvais qu'ils sentaient divinement bon et je m'y frottais de plus en plus souvent le nez...

Un après-midi de décembre, je vis mon père faire le guet devant la chambre de mes parents, et je me dis, le cœur en fête : « Ça y est, c'est Noël ben vite, moman est en train de cacher les cadeaux. » Chaque année, elle dissimulait les cadeaux de Noël dans le fond de sa garde-robe parce qu'elle savait que j'avais peur des millions et des milliards de monstres qui s'y terraient et que jamais au grand jamais je n'irais fouiller là-dedans... Mais je vieillissais et les histoires de mes frères et de mes cousines, si commodes pour me garder tranquille quand j'étais tout petit, commençaient à sentir le réchauffé... et me laissaient froid. Je me doutais depuis un bon moment déjà que les placards de la maison étaient trop petits pour servir de refuge en même temps à King-Kong, à la méchante sorcière de *Blanche-Neige* et au Diable lui-même en personne, avec sa cour de démons fourchus et mal embouchés et sa panoplie d'instruments de torture de toutes sortes. Un dans chaque garde-robe peut-être... Mais *tous* dans *chaque* garde-robe, non, vraiment, pour qui me prenait-on?

L'idée germa alors dans mon esprit. J'attendis donc au samedi matin suivant, le moment que ma mère avait choisi pour faire son marché de la semaine chez monsieur Soucis - , qu'elle prononçait *Soucisse* et à qui elle n'osait jamais demander s'il avait de la belle saucisse - , pour me glisser furtivement dans la chambre de mes parents. J'avais quand même un peu peur, mais comme je brûlais de désir de dénicher les cadeaux, la curiosité l'emporta et personne ne me tendit de pomme empoisonnée quand je tirai la porte. Ils étaient tous là, les miens, ceux de mes frères, de ma cousine Hélène, de mon cousin Claude, empilés n'importe comment et pas encore emballés! Je savais que les patins à glace étaient destinés à Bernard qui hurlait depuis un an pour en avoir, que les disques allaient tourner jusqu'à l'écoeurement sur l'appareil de Jacques qui venait de s'acheter un tourne-disque pour les quarante-cinq tours dont le poteau central faisait rougir ma grand-mère Tremblay, que les produits de beauté étaient pour Hélène, la boîte de chocolats pour son frère Claude, qui à douze ans, ne tolérait aucun jouet et dont le seul plaisir semblait être de s'empiffrer.

Il ne restait que des babioles sans intérêt – des niaiseries pour remplir un bas de Noël d'enfant gâté – et un *livre*. Un vrai livre comme ceux que lisaient les autres membres de ma famille, avec très peu d'illustrations et *beaucoup* de texte. Un livre duquel émanait la lumière de l'esprit, une porte ouverte sur l'ailleurs. Une couverture rose, une illustration où dominaient le bleu, le jaune, le rouge, représentant un petit garçon blond endormi sous un arbre, un autre petit garçon, un peu plus vieux – sûrement son frère – qui se préparait à le couvrir avec sa veste, un monsieur drôlement habillé penché sur eux – en fait, c'était un zouave – et un saint-bernard, air bonhomme et langue pendante. *L'Auberge de l'Ange-Gardien*. Comtesse de Ségur. Comtesse? Quel drôle de prénom!

J'étais tellement excité que j'ai failli éternuer. Je me suis fourré la tête dans les cadeaux en me bouchant le nez...Rien. La danger était passé. Tout se déroulait sans un nuage. Je pouvais ouvrir le livre.

Mais avais-je le droit de le faire? Non, bien sûr. Les Fêtes ne viendraient que quelques semaines plus tard et il était absolument défendu de toucher à un cadeau de Noël avant le vingt-cinq décembre sous peine de péché! Vénuel, peut-être, mais un péché tout de même! Qu'il faudrait confesser! Je me voyais à genoux dans le noir en train de raconter au prêtre que j'avais lu mon cadeau de Noël trois semaines avant le temps...

« Et qu'est-ce que tu as fait, quand ta mère t'a donné ton cadeau, le matin de Noël?

- Ben, j'ai faite mon surpris!
- Un mensonge en plus! Ça va te coûter cher, ça, mon p'tit gars! »

Misère! J'avais entre les mains l'objet que je convoitais le plus au monde et je n'avais pas le droit d'y toucher!

Ce fut là, je crois, l'une des plus grandes tentations de ma vie. À laquelle je cédai en tremblant, d'ailleurs, convaincu de poser un geste grave, de tromper mes parents, de mériter une gigantesque punition, comme d'aller chercher le charbon pour la fournaise, dans le hangar derrière la maison, pendant tout le reste de l'hiver...

Mais c'était plus fort que moi, je voulais savoir qui étaient ces enfants, cet homme et, surtout, moi qui n'avais pas le droit d'entrer d'animaux dans la maison, qui était ce chien! J'ouvris le livre qui craqua un peu, le refermai en sursautant, passai ma main sur la couverture brillante. Il ne fallait quand même pas que ça paraisse que je l'avais trouvé! La deuxième fois, j'osai aller jusqu'à la première page de texte, l'imagination enfiévrée.

Au début, tout alla bien : « Il faisait froid, il faisait sombre; la pluie chantait; deux enfants dormaient au bord de la grande route, sous un vieux chêne touffu... », quoique je trouvais que la première phrase, étalée sur *treize* lignes, était bien longue. Et l'emploi du point-virgule et des deux points était encore brumeux dans mon esprit. Mais je comprenais bien, c'était tout de suite la description de l'illustration de couverture et je pouvais m'y référer quand je le voulais. Je n'avais qu'à mettre l'image de la couverture sur les mots et tout était à peu près clair.

Mais je rencontrai mon premier écueil deux pages plus loin, et je restai perplexe et immobile devant le livre. Subitement, mon esprit devint incapable de fonctionner. Page neuf, après

quelques courts dialogues entre guillemets que je compris bien, la comtesse de Ségur écrivait ceci :

L'ENFANT. – Moi, ça ne fait rien; je suis grand, je suis fort; mais lui, il est petit; il file un mauvais coton quand il a froid. Et quand il a faim, il est facilement froissé.

L'HOMME. – Pourquoi êtes-vous ici tous les deux?

Qu'est-ce que le mot « homme » et le mot « enfant » faisaient là, suivis d'un point et d'un tiret? Est-ce que ça voulait dire qu'ils parlaient? Est-ce qu'il fallait dire les noms des personnages à voix haute dans sa tête avant de lire le reste? Si oui, ça me dérangeait parce que je n'aimais pas m'entendre dire « L'enfant » avant de lire ce que l'enfant avait à dire! C'était donc bien naïf! Je n'avais pas besoin de ça pour comprendre, je n'étais pas un épais, alors pourquoi l'avoir mis là? Y avait-il une raison que je ne saisisais pas? Pour un futur auteur de théâtre, cette façon de transcrire des dialogues me rebuta tellement qu'après avoir recommencé une dizaine de fois la page neuf sans trouver de réponse à ma question, je me mis à pleurer dans mon livre, chaviré d'inquiétude. Si je ne comprenais pas au bout de trois pages, qu'est-ce que ce serait sur cent quatre-vingt-dix? Une grosse peine d'enfant qui sait pourquoi il pleure mais qui n'a personne pour lui donner la solution à son problème me chavirait le cœur. Je n'étais pas loin de penser que j'étais déjà puni de ma mauvaise action. Je refermai le livre en me disant que, le matin de Noël, quelqu'un de ma famille m'expliquerait tout ça et que je pourrais enfin lire *L'Auberge de l'Ange-Gardien*. Ça ne me soulageait qu'à moitié, cependant, parce que, déjà trop orgueilleux, j'aurais voulu comprendre tout seul. Je me mouchai tant bien que mal dans la manche de mon chandail de laine et remis le livre à sa place.

Mais, au risque de me faire surprendre, je revins presque chaque jour ouvrir le livre pour essayer de saisir pourquoi Comtesse – on aurait vraiment dit un prénom de chien! – de Ségur avait écrit ses dialogues de cette façon-là. Je feuilletais les pages, je me rendais compte que ce genre de dialogues se retrouvait partout dans le livre, je le refermais brusquement en me disant que je n'arriverais jamais au bout de l'histoire parce que ça m'énervait trop de voir les noms des personnages en lettres majuscules à tout bout de champ... Je faisais une véritable fixation sur les dialogues de *L'Auberge de l'Ange-Gardien* et je me mis à haïr le livre avant même d'avoir dépassé la page neuf.

Les Fêtes approchaient et un bon matin je trouvai mon livre emballé dans un grand portrait de père Noël hilare.

Puis, une nuit, une question me frappa qui me cloua sur place, incapable de bouger et le cœur dans un étai : est-ce que tous les livres étaient écrits de cette façon-là? Qui était le père de cette idée? Et est-ce que ça voulait dire que je n'aimerais jamais lire?

Sixième texte :

*Le chien des Baskerville*, extrait  
D'après Arthur Conan Doyle  
Adapté par Marie-Jo Marcotte

*Décidé à venir à bout d'une bête maléfique, Sherlock Holmes a tendu un piège à l'animal. Ses amis Watson (le narrateur) et Lestrade l'accompagnent tandis que sir Henry sert d'appât vivant.*

Un bruit de pas pressés rompit le silence de la nuit. Tapis parmi les grosses pierres, nous regardions avidement en face de nous la masse frangée d'argent. Pendant que nous brûlions d'impatience, les pas devenaient plus sonores et, à travers le brouillard, comme à travers un rideau, marchait sir Henry, l'homme que nous attendions. Il regarda autour de lui d'un air surpris lorsqu'il entra enfin dans la nuit qu'éclairaient les étoiles. Il avança alors plus rapidement le long du sentier, passa tout près de l'endroit où nous nous tenions et remonta la longue pente qui se trouvait derrière nous. Tout en marchant, il ne cessait de regarder par-dessus l'une ou l'autre de ses épaules, comme un homme qui éprouve une inquiétude et qui sait qu'il est sur la corde raide.

- Chut! s'écria Holmes, et j'entendis le bruit sec d'un revolver qu'on arme. Attention! Il arrive!

Au même instant, Lestrade poussa un cri de terreur et se jeta la face contre terre. En un clin d'œil, je fus debout, mais ma main restait inerte sur mon revolver, car mon esprit était paralysé par la vue de l'être monstrueux qui, sortant des ombres du brouillard, avait bondi vers nous. Un chien! un chien énorme, noir comme la suie, mais un chien comme jamais yeux humains n'en ont vu. Du feu sortait de sa gueule, ses yeux brillaient d'un sombre éclat, son museau et ses fanons étaient soulignés de flammes vacillantes. Jamais esprit déséquilibré ne put, en son délire, imaginer quelque chose de plus sauvage, de plus terrifiant, de plus infernal, que cette forme sombre et cette face sauvage qui, jaillies du mur du brouillard, se révélaient à nous.

Holmes et moi, nous fîmes tous les deux feu en même temps, et l'animal poussa un hurlement hideux qui prouva qu'un d'entre nous au moins l'avait touché. Avec un dernier hurlement d'agonie, en essayant vicieusement de mordre une dernière fois le vide, il roula sur le dos, de ses quatre pattes battit furieusement l'air, puis retomba, inerte, sur le flanc : le chien géant était mort.

Sir Henry gisait, inanimé, à l'endroit où il était tombé. Nous mîmes la main à la pâte : nous lui arrachâmes son col et Holmes eut quelques mots de soulagement quand nous vîmes qu'il n'y avait pas trace de blessure et que le sauvetage avait eu lieu à temps.

Septième texte :

*L'homme qui plantait des arbres*, extrait

D'après Jean Giono

Adapté par Marie-Jo Marcotte

Il y a environ une quarantaine d'années, je faisais une longue course à pied, sur des hauteurs absolument inconnues des touristes, dans cette très vieille région des Alpes qui pénètre en Provence.

C'était un jour de juin. Il pleuvait des cordes. Sur ces terres sans abri et hautes dans le ciel, le vent soufflait avec une brutalité insupportable. Ses grondements dans les carcasses des maisons étaient ceux d'un fauve dérangé dans son repas.

Il me fallut lever le camp.

À cinq heures de marche de là, je n'avais toujours pas trouvé d'eau et rien ne pouvait me donner l'espoir d'en trouver. C'était partout la même sécheresse, les mêmes herbes ligneuses. J'avais une faim de loup. Il me sembla apercevoir dans le lointain une petite silhouette noire, debout. Je la pris pour le tronc d'un arbre solitaire. À tout hasard, je me dirigeai vers elle. C'était un berger. Une trentaine de moutons couchés sur la terre brûlante se reposaient près de lui.

Il me fit boire à sa gourde et, un peu plus tard, il me conduisit à sa bergerie, dans une ondulation du plateau. Il tirait son eau d'un trou naturel, très profond, au-dessus duquel il avait installé un treuil rudimentaire. Cet homme pratiquait la langue de bois. C'est le fait des solitaires, mais on le sentait sûr de lui et confiant dans cette assurance. C'était insolite dans ce pays dépouillé de tout.

Son ménage était en ordre, sa vaisselle lavée, son parquet balayé, son fusil graissé; sa soupe bouillait sur le feu. Je remarquai alors qu'il était aussi rasé de frais, que tous ses boutons étaient solidement cousus, que ses vêtements étaient reprisés avec le soin minutieux qui rend les reprises invisibles. Il était évident que cet homme n'avait pas été élevé dans la ouate.

Il me fit partager sa soupe. Manifestement, il avait le cœur sur la main. Comme après je lui offrais ma blague à tabac, il me dit qu'il ne fumait pas. Son chien, silencieux comme lui, était bienveillant sans bassesse.

Huitième texte :

*Monsieur Scalzo*, extrait

D'après Félix Leclerc

Adapté par Marie-Jo Marcotte

Il s'appelait Scalzo. C'était un Italien, musicien et jardinier comme il devait l'être dans son pays. Il jouait l'accordéon et gardait des fleurs sur son toit. Petit, figure rouge, cheveux gris très épais, une voix chaude, des « r » sonores, beaucoup de gestes, un grand sourire : c'était lui. Il n'avait rien d'un clown balayant sa tristesse. Il n'était pas du genre à verser des flots de larmes pour un rien. Sa vie savait nager.

Quand cinq heures criait à l'usine, en vitesse, nous les enfants qui survolions nos leçons, sautons sur le bout de la galerie et, jambes pendantes, regardions les hommes en habit de travail défiler près de nous sur le trottoir, deux par deux, leur boîte à dîner sous le bras. Monsieur Scalzo en passant nous faisait le bonjour avec le « r » et ça nous amusait. Il tournait à droite dans la ruelle. Un escalier montait au fond. Lentement, sans passer de marche, parce qu'il était fatigué, il grimpait puis disparaissait derrière un mur et réapparaissait en haut sur le toit, chez lui avec les fleurs. Alors il enlevait sa blouse d'usine, son chapeau mou, ses bottines et, les manches relevées, il aspirait plusieurs grandes bouffées d'air en se frottant les bras, puis il se plongeait la face dans un bassin d'eau que sa femme posait là chaque soir.

À travers les tiges vertes, les bouquets rouges, les fleurs jaunes qui ne poussaient que chez lui, on le voyait commencer, tel un paysan apprivoisant sa terre, sa visite de botaniste, s'arrêter à chaque pot, inspecter les pousses, le canif à la main, glisser les doigts sur les boutons roses, ou rester des longs moments le nez enfoui dans une corolle. L'homme cajolait ses plantes. Quelquefois, il nous lançait une feuille ou une fleur. Nous courions la ramasser avidement, comme une pièce d'argent que l'on trouve. L'affection qu'il nous témoignait enveloppait nos petits corps.

Puis, il arrosait son jardin et nous le guettions; il savait pourquoi et, volontairement, nous faisait languir. Nous lui faisions des signes et des gestes, et lui se contentait de rire. Quand tout était fini, il secouait ses mains, donnait un coup d'épaule en arrière pour déplier son dos qui courbait, et rentrait chez lui à reculons ayant fait le plein d'odeurs champêtres. Alors, nous cessions subitement de nous amuser. Quelque chose de beau se préparait. Nous nous assoyions dans les herbes, l'un près de l'autre, le dos sur la clôture de bois, et chut... le cœur nous battait.

Dans le soir, c'était d'abord loin, incertain comme une rumeur, puis nos oreilles distinguaient une note, une autre, d'autres, enfin tout un accord parfait. Alors la porte s'ouvrait et, sous le soleil tombant, apparaissait, avec un sourire large comme un beau clavier d'ivoire, Monsieur Scalzo, radieux parmi les fleurs, attelé dans son accordéon blanc. L'instrument s'étirait, se pliait, se déployait en rampant comme une danseuse et, à chaque mouvement, les accords se précipitaient l'un sur l'autre, montaient : des feux d'artifice blessaient le ciel.

Marches, tarentelles, romances, mazurkas, pasodoble, et soudain un long accord soutenu comme une page que l'on tourne nous immobilisait, attentifs, comme à la veille de découvrir une belle histoire; et sur un thème langoureux, mineur, nouveau, nous nous sentions emportés; les oiseaux rapides effleuraient nos têtes, accourant au concert; tout l'univers recueilli, immobile, écoutait.

Le jardinier semait des mélodies dans nos cœurs. Sa musique câlinait tous les enfants de notre rue.

Et Monsieur Scalzo se balançait comme un dompteur. Ses gammes séduisaient les spectateurs. Combien de temps durait cette magie? Souvent, elle cessait en même temps que le jour. Comme quelqu'un qui se sent toucher sur l'épaule, nous nous retournions; il faisait brun. Nous ne voyions plus Monsieur Scalzo, c'était la nuit déjà. Nous passions par le trou où manquait une planche, serrant dans nos doigts un bout de tige épineuse ou un pétale de fleur rare que nous allions cacher entre les pages de nos contes de fées. Notre bonheur avait fleuri.



Neuvième texte :

*Songo et la liberté, d'après l'œuvre de Jean-Paul Riopelle, extrait*

D'après Gilles Vigneault

Adapté par Marie-Jo Marcotte

Quand la lune éclaboussa le port et qu'on n'entendit plus que le clapotis constant entre les bateaux et les quais, Songo, chimpanzé futé et passager clandestin de son état, descendit lentement de la chaloupe de sauvetage qui lui avait tenu lieu de cabine de luxe durant les sept jours de voyage.

Tout d'abord, il ne reconnut rien de ce qu'il connaissait d'une forêt. Les arbres, les oiseaux, l'herbe, l'humus même, les sons, et les odeurs... Tout était nouveau. Ici, c'était l'automne et les érables avaient commencé leur merveilleux manège de couleurs. Pendant que le vent baignait son poil, Songo entendit au loin un corbeau qui trouait le silence de la nuit.

Puis, après avoir vérifié toutes les différences, il commença à se demander s'il allait trouver dans l'immensité de ces bois quelque chose ou quelqu'un d'un peu familier, lorsqu'il vit bouger une sorte de masse assez sombre à trois pas de lui. Il grimpa rapidement dans le premier arbre venu et regarda aussitôt par terre... Une grosse pierre bougeait encore et s'approchait du pied de l'arbre. « Hou! Hou! », « Hé! Hé! », dit-il tout haut. « Je connais ça, moi. C'est une tortue. » Mais pour s'assurer quand même :

- Vous êtes bien une tortue?
- Oui... Et vous êtes bien un singe? Je ne me trompe pas?
- Vous ne vous trompez pas beaucoup. Je suis un chimpanzé et je m'appelle Songo.
- Eh bien, moi, je m'appelle Patience. Depuis quand êtes-vous par ici?
- Je viens d'arriver et je suis très content de rencontrer quelqu'un que je reconnais!
- Si vous avez la patience de me suivre, dit la tortue, je vais vous conduire à la Grande Source où vous pourrez boire et où je pourrai vous présenter aux autres. Ils y viennent tous, à un moment ou l'autre.

Songo descendit de son arbre. Ils prirent le reste de l'avant-midi, au pas de la tortue, pour arriver à une clairière au milieu de laquelle un étang imposant étalait son miroitement et semblait le rendez-vous de toute la faune des alentours. Il y avait là l'aigle, que la tortue lui présentait comme « le grand Planard », des poules faisanes et quelques centaines d'oies qui cacardaient, mais qui se turent toutes ensemble quand elles aperçurent Songo. Patience se retourna pour dire à Songo : « Ne vous en faites pas, elles voyagent beaucoup et parlent fort, mais elles n'ont jamais rien vu... Elles ont une cage dans la tête... Et tous les automnes, elles vont se faire tuer bêtement sur les battures. » Puis, elle lui présenta Vigile, le hibou. Un grand duc énorme qui, levant sur le petit singe un œil sévère et inquisiteur, lui dit quand même : « Bonjour ».

Puis, s'adressant à Patience :

- Qu'est-ce qu'un singe vient faire par ici?
- Je me le suis demandé aussi, dit la tortue. Figurez-vous qu'il est arrivé par bateau de l'autre côté de la terre et, par camion, jusqu'ici. Je l'ai trouvé tout près du Grand Chemin humain.

Le hibou, tel un malade qui tricote des soucis, sembla réfléchir avant de reprendre :



- Je vois... mais l'avez-vous averti des dangers qu'il court, de ce qu'est l'hiver et combien il sera difficile de se nourrir, et... et de tout le reste?
- Voyez-vous, Vigile, j'ai pensé l'accueillir d'abord et discuter de tout cela ensuite. On a le temps, quand même...
- Oh! les feuilles ont commencé à tomber... Enfin, c'est votre invité après tout. On va l'aider, c'est sûr... Mais vaut mieux prévenir!
- Ah! pour ça, vous avez raison. Nous en reparlerons tous ensemble dès demain.

Sur les entrefaites, Pistor, le loup, sortit d'un boisé et pointa sa truffe dans la direction de Songo. Pour un bref instant, le désespoir engloutit le chimpanzé...

- Qu'est-ce que je sens là? C'est nouveau...c'est fort...c'est qui?
- C'est Songo, un chimpanzé, répliqua Patience. Et attention, Pistor, c'est un invité... Tu me comprends bien?
- Mais oui, Madame Patience... Un invité... pour combien de temps?
- Pour le temps qu'il faudra, Monsieur Pistor. Compris?
- Bon, d'accord. Compris.

Pistor afficha sa colère et s'en retourna. Mais quand Dame Patience avait dit, il n'était pas question de transgresser ses dires; sous peine d'être de travers avec tout le monde.

La nuit tombait. La journée de Songo avait été bien remplie. On se retira donc, chacun des ses quartiers. L'aigle Planard retrouva son aire au sommet d'un grand pin, le loup Pistor réintégra sa tanière et la tortue indiqua à son invité un renforcement de rocher où la mousse lui tendait ses coussinets et lui ferait un bon lit en attendant les grandes décisions d'avant la neige.

Bien entendu, lorsqu'il sentit que tout le monde était au repos, Songo sortit de sa cachette et grimpa dans un grand frêne pour dormir jusqu'à ce que le premier rayon de soleil l'éveille avant tout le monde. Puis, il retourna faire un dernier somme « de politesse » dans le lit de mousse où Dame Patience avait voulu le mettre à l'abri. Mais pour son deuxième réveil dans son nouveau monde, Songo eut la surprise peu rassurante de voir un énorme museau le renifler. Un grognement terrifiant l'avait sorti de son rêve.

Un gros ours noir bloquait entièrement toute échappatoire de l'anfractuosité où il avait fini par se rendormir. C'est la voix de Patience qui le rassura un peu.

- Enlève-toi de la porte, Pataud, que j'aille voir mon invité.

Ce reproche fouetta l'ours qui grogna de plus belle. Il retira sa montagne de poils à l'écart en demandant :

- Mais... c'est qui...ça? C'est qui?
- C'est un singe, Pataud. Un chimpanzé. C'est gentil. Ce n'est pas un chasseur. Ce n'est pas un humain. Il n'a pas de fusil.

Songo était plus impressionné encore par l'autorité de la tortue que par l'ours. Il demanda :

- Veux-tu bien m'expliquer, Madame Patience, pourquoi tout le monde a peur d'une tortue par ici? Tu as l'air d'être l'impératrice de toute la forêt.

La tortue le regarda, hochant la tête à gauche, puis à droite, et finit par répondre :

- Mon pauvre ami, c'est bien plus simple que tu ne le crois. D'abord, je suis la plus vieille de tous. Et puis, ils n'ont pas peur de moi; tu me fais rire!

Je ne fais peur à personne, moi. Je n'ai pas de grands moyens. Je n'attaque personne et je ne prends pas beaucoup de place. Je prends du temps, c'est tout.

Ils ne me craignent pas. Ils me respectent. Je me fais écouter d'eux sans les humilier... À l'exception, peut-être, de Pistor et de Planard, aux instincts desquels il ne faut pas toujours se fier, je ne crains personne. Mais je reste prudente quand même. Un jour, l'aigle a voulu m'enlever pour faire déjeuner ses petits, mais je lui ai mordu une serre et, de plus, il n'est pas arrivé à me soulever de terre : je m'étais ancrée à une grosse racine. Il n'a jamais compris, mais il a retenu la leçon et je me suis débrouillée pour que tout le monde soit au courant. Il me fout la paix depuis... Voilà!

- Vous êtes plus maligne qu'on ne le croirait à vous voir, Madame la tortue. Je suis bien heureux de vous avoir rencontrée en premier. Je nous sens comme des voisins tissant une amitié...
- Bien, maintenant, dit Patience, il faut discuter de ton cas avec Vigile! Parce que la neige, c'est beau... mais ce n'est pas nouveau longtemps. Et, par ici, dans les arbres, il n'y a rien en hiver : ni cocos, ni bananes, ni fruits à pain, ni rien! Et comme chacun a du mal à trouver de quoi se nourrir, il faudrait que tu te débrouilles seul. Allez, va te débarbouiller un peu qu'on aille voir le vieux hibou.

Vigile, le vieux hibou, grand duc de son espèce, les attendait visiblement...

- Voyons ce que l'on pourrait trouver pour te faire passer l'hiver. J'y songe depuis ton arrivée et j'y ai pensé toute la nuit. Je n'ai pas fermé l'œil. Et j'en ai parlé à Pataud, à Planard et à Ombrette...
- À Ombrette? l'interrompit la tortue, étonnée qu'une oie puisse être de quelque utilité dans ces circonstances...
- Oui, Dame Tortue, reprit Vigile. À Ombrette... Et elle nous aura été d'un très grand secours, si vous trouvez notre idée pertinente.
- Bon, allez-y! dit Patience. Il faut toujours être prêt à apprendre de moins... de moins... je veux dire de plus jeune que soi!
- Eh bien, je discutais avec l'ours et l'aigle, lorsque nous avons senti une présence dans les alentours... C'était Ombrette qui picorait des algues au bord de la source avec une détermination frisant l'entêtement. Planard, qui a comme vous, Dame Patience, l'opinion qu'on sait à propos des oies, lui demanda son avis... par genre de moquerie! Il fut le premier surpris de l'entendre répondre : « Votre problème est très simple. Vous devriez, à mon humble avis, aller conduire votre invité au jardin zoologique qui est à une journée d'ici, à pied. Le gardien est très gentil. Il sera ravi d'accueillir un nouveau pensionnaire de cette qualité. Songo sera nourri tout l'hiver et il retrouvera plein de ses congénères et d'autres animaux de son pays natal, et puis, au printemps... »
- Oui, au printemps... Mademoiselle Ombrette..., dit Patience.
- J'allais demander à notre jeune amie, ajouta Vigile, comment elle espérait revoir notre invité au printemps, étant donné que lorsqu'on est en cage...c'est pour longtemps et il n'est pas facile... « Allons! Monsieur le Grand Duc, coupa-t-elle. Au printemps, il s'évadera discrètement et reviendra vivre avec nous tous! »

Dixième texte :

*L'île du savant fou*, extrait  
D'après Denis Côté  
Adapté par Marie-Jo Marcotte

Alors un affreux hurlement a déchiré le silence!

Un cri vraiment effroyable, perçant comme une aiguille, assourdissant comme le tonnerre!

Puis une tête hideuse a jailli de la fosse. Elle rappelait celle d'un crocodile, en beaucoup plus gros, et elle était hérissée de cornes. Les yeux, ronds et jaunes, nous fixaient avec malveillance. La gueule était ouverte sur des dents longues et recourbées.

Le dragon qui nous hurlait sa méchanceté était là, devant nous. Sans l'ombre d'un doute, c'était un monstre. Il représentait tout ce que l'on pouvait détester en ce monde.

Maintenant qu'elle nous avait aperçus, la bête labourait ses pensées dans le but de nous anéantir.

Soudain, le feu qui éclairait la caverne s'est éteint. La noirceur intoxiquait nos corps.

Sentant le danger, Pégase a ouvert ses ailes et il a bondi au-dessus du gouffre. Au même instant, un claquement a retenti derrière nous : les mâchoires du dragon avaient broyé l'air.

Tandis que mon destrier prenait de la hauteur, je regardais en bas dans l'espoir de distinguer quelque chose. Lorsque les flammes se sont ranimées, j'ai vu une sorte de plateau derrière la fosse. Sur ce plateau, un corps peignurait le sol.

Quand on s'est posés sur le plateau, j'ai sauté à terre et je me suis élancé à travers la fumée. J'aurais voulu appeler Jo, mais ma gorge et mes poumons me faisaient trop souffrir.

Le hurlement du dragon a explosé dans mes oreilles. J'ai fait volte-face. Sa tête se dressait à quelques mètres de moi! En voyant sa gueule s'ouvrir, je me suis jeté au sol à toute vitesse.

Onzième texte :

*Alerte! Le tremblement de terre*, extrait

D'après Jack Dillon

Adapté par Marie-Jo Marcotte

Trébuchant et glissant dans sa hâte, Ben parvint au bas de la partie la plus raide de la pente. À partir de là, le sol, constitué de terre fine, de touffes d'herbe éparses et de pierres, descendait plus doucement. La ligne sombre de la forêt se dessinait une centaine de mètres plus bas. Dans le lointain, on entendait encore le tintement irrégulier des cloches.

Carly s'était arrêtée pour l'attendre. Les mains sur les hanches, elle tapotait du pied sur le sol en signe d'impatience. Ben se mit à courir, son sac battant lourdement contre son flanc. Il dérapa jusqu'à elle.

Un murmure surprit le sol sous leurs pieds. À quelques mètres de là, l'herbe et la terre se soulevèrent comme si une taupe géante essayait de remonter à l'air libre. De l'eau monta du sol, désagrégeant la terre autour d'elle.

Ben ne savait s'il devait courir ou rester où il était. Il bâtissait le pire des scénarios. Il sentit les doigts de Carly se resserrer autour de son bras et ses ongles lui entrer dans la peau.

Un jet de boue s'éleva vers le ciel, projetant sur eux une pluie de terre et de cailloux. Ben se passa la main sur les yeux et cligna des paupières pour retrouver la vue. Il sentait le goût de la terre dans sa bouche, son odeur lui blessait les narines.

Le sol s'enfonçait sous ses pieds. Piégé dans le magma liquide, il commençait à descendre. Autour de son bras, l'étreinte de Carly se desserra tandis que les mouvements du sol les séparaient. La peur anesthésia le visage de Carly.

Instable, Ben fit quelques pas dans ce qui ressemblait désormais à un marais, la boue lui léchant les chevilles, la panique dévorant son corps.

Douzième texte :

*Dans la maison de Müller, extrait*

D'après Claude Bolduc

Adapté par Marie-Jo Marcotte

Diva franchit le seuil. Une tension dans ses muscles lui donnait l'impression de rebondir à chaque pas, lentement, comme l'aurait fait un félin. Le silence habitait la maison.

La nervosité nourrissait Diva. Elle adorait ce frisson qui la parcourait chaque fois qu'elle pénétrait dans une maison inconnue, le soir. Le risque illuminait son regard.

Elle fit quelques pas, puis posa sa main sur la rampe de l'escalier qui montait. Sa main était moite, et la rampe lui parut spongieuse. Diva commença à gravir les marches. Toujours cette curieuse sensation de souplesse. Ce que ça pouvait faire, les nerfs! Diva avait souvent fréquenté la peur dans sa jeune vie.

Seul le bruit de ses semelles sur les marches était perceptible. Et celui de sa respiration. Et les battements de son cœur. Du calme! Il n'y avait personne, il n'y avait que ses copains, en bas.

Diva chercha un interrupteur le long du cadre de porte pour faire de la lumière. Elle n'en trouva aucun. Elle fit un autre pas.

Son pied ne rencontra que le vide.

Diva bascula vers l'avant en poussant un cri. Sa main se referma douloureusement sur la poignée de la porte, et pendant quelques secondes ses jambes ballottèrent dans le vide, cherchant un appui qui n'existait pas. Sa main, malgré toute la volonté de Diva, finit par s'ouvrir. Un long hurlement déchira sa gorge.

APPENDICE L

EXEMPLES DE TEXTES COMPOSÉS PAR DES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL

Copie 19A

F.L. 26/04/06 gril/4#

X est un Y

84 mots

Il se baladait en ville...

Il a vu un vieux homme, qui se prénommait le vieux Gramson.

Le vieux était un chien, il a gagné cinq médaille d'or.

Gramson lui fait visiter la ville en auto. L'auto était

un jaguar. Le vieux lui a montré un tour célèbre. Elle

était une giraffe. Et sa visite se termine au poste de

police parce que Gramson a fait un accès de vitesse et

ils les ont condamnés pour un jour. La séculé

était un trou.

① Le vieux était un coureur

② L'auto était vite

③ Elle était grande

④ La séculé était isolée



## Copie 19 C

F.L. 08/06/06 gr114#19

## Métaphores

Le chevalier galopait dans la forêt du diable. Il falu  
qui passe

① 1er type la rivière de l'enfer et un csi  
volcan. ② 2e type Le chemin de la mort  
avait la peur à se. ③ 2e type Le chevalier portait son  
chaigrin. ④ 1er type Le chevalier était une tortue. Mais il

aperçus un temple. Il était incré se lui qui pénétra  
dans cette temple deviendra le fils du diable.

Il devenait aussi maléfique que le diable en  
personne. ⑤ 1er type Il était devenu un monstre, soudain

un bruit blessa ⑥ 3e type nous oreilles ⑦ 3e type son cœur saignais.

⑧ 3e type Le chevalier respirait à plein pomon.

① Elle est brillante

② Elle était pas loin pour le guité

③ Il était triste

④ Il était très lent

⑤ Il était méchant

⑥ Le bruit était fort.

⑦ Il a de la tristaise

⑧ Respirais profondément

Hilroy

Copie 2A

K. B.

G-2 14-2

06-04-27

x est un y

Les soldat canadien se promenant à travers le vaste territoire Allemand. Il cherchait le soldat Ryan pour pas qu'une autre famille soit détruite pour une deuxième fois. Des Allemand sont comme

des fourmis. Enfin nous avions trouvé le

soldat Ryan. Mais il ne faisait que sa tête de cochon. Il ne voulait pas quitter

son post de garde. Alors nous sommes repartie vers le centre Général. Les

Allemand ne sont vraiment pas des clown.

Alors les soldat canadien revinrent à la ferme.



① Les Allemands sont partout et bien cachés

② Il ne voulait pas partir il ne croyait pas en ce qu'il disait

③ Les Allemands ne sont vraiment pas drôles

④ Les retourner chez eux

Copie 25 A

S.R.

26 avril 2006

gr: 14 #26

MetaphoresX est un y (au moins 4)

Il se baladait en ville avec son ami Lili. Lili est le surnom de Sonami.  
 Ça fait quatre ans qu'ils se connaissent. Il rent dans un bar. <sup>①</sup>Le bar est  
 un lieu à rat. Ils rencontrent des gens et ils font la fête. <sup>②</sup>La fête  
 est un fiasco. Ils tentent d'épuiser cher eux. Ils sont boiteux. <sup>③</sup>Ils  
 boient pour oublier mais il est un peu tard. Le lendemain matin ils  
 prennent des t. lënd. Le soir Lili va voir la partie des Canadiens  
 au centre bell avec des amis. Ils fête la victoire des Émanciers  
 et un Mesieur vien s'interposer. <sup>④</sup>Le Mesieur est un beuf. Le  
 Mesieur est pour l'autre équipe.

121 mot

① Ses que le bar est sale et mal entretenu.

② La fête n'est pas réussit

③ Ils veulent oublier la fête mais ils vont sans s'apercevoir quand même,

④ Ses qu'il est gros et fort, il est bien boiteux.

## Copie 5A

S.C.

09/26/08

160 mots

114-5

(Métaphores)

X est un Y

Il se baladait en ville à la recherche de son chien.

① Se chien est un brave. Il sent une force puissante qui le guide vers lui  
 comme l'amour est un lien puissant il ne trouve rien d'autre il est  
 parti chez lui et il c'est dit que demain sera la bonne. Il se  
 réveille très de bonneur il prend son petit déjeuner vite et  
 court vers la porte. Il voit un homme ③ l'homme est un joueur compulsif.  
 Il lui demande si il a vu un chien. Il lui répond oui  
 il est parti vers le quartier des riches. Il dit merci bye.  
 Il prend c'est gambe à son cou et court vers le quartier des  
 riches ④ une maison comme ça c'est un manoir pour personne  
 millionnaire. Au tomber de la nuit il retourna à la maison et  
 en rentrant c'est pareil lui le chien est revenu.

1. Se chien ferai n'importe quoi pour lui.
2. L'amour ne peut pas se parer deux autres qui s'aime.
3. L'homme jou pour de l'argent non pour le plaisir.
4. Cette maison vaux extrêmement chère et c'est du luxe.

## Copie 14 B

gr. 114 #14

18 mai 06 H.H.

métaphores du 2e type

Aujourd'hui, les vacances étaient arrivées.

Nous étions au chalet, <sup>1</sup> où les arbres dansaient  
jours et nuits. Nous savions que le lendemain

<sup>2</sup> allait être une journée de guerre... Nous partions

à la promenade en canot... chaque année, il y

<sup>3</sup> était le diable du lac! Il nous basculait, et

<sup>4</sup> du coup, nous aurions pu voir un terrain

de jeu sur eau. Nous set de là à être des

vacanciers, dans les autres... les fleurs étaient sur

verres et les arbres eux, <sup>5</sup> étaient de nos amis

et nous.

Et c'est comme ça que <sup>6</sup> les oiseaux,

étaient les seuls à être en action.

\* Les oiseaux étaient les seuls à être en action. (mouvement, les feuilles  
bougeaient, les oiseaux en mouvement en action.)

\* Il allait être une journée de guerre... (il se passe plein de choses (aventures)  
pour peu de temps, une journée mouvementée.)

\* 3. Lucas était le diable du lac = le mauvais coup, le boss, le roi qui domine, pas nécessairement du mal mais des riages...

\* 4. Nous aurions eu voir un terrain de jeux sur l'eau  
 = l'eau qui révèle, du plaisir, mouvement, ça s'amuse, et ils sont merveilleux

\* 5. Étaient de vrais haricots magiques! = (poussent très vite, vert, énorme, l'eau à voir.)

\* 6. Et les oiseaux, eux, étaient notre réconfort!! (avec leur cri "pie! pie!" ça relevait ça, ça fait du bruit)



## Copie 23A

mm S.P.  
 Metaphores  
 X est un Y

gr 14 #23 Le 28 avril 06  
 84 mots

Lilianne se promenait à travers les champs de maïs essayant de trouver une sortie parmi les grands épis qui l'entouraient. Cela faisait trente minutes qu'elle s'était enfuit de son pourchasseur et perdue dans les champs qui sont un labyrinthe. Elle a dû s'arrêter car elle était trop essouffée pour poursuivre son chemin qui était une route sans fin. Sa fatigue était un démarqueur nerveux. Lilianne était tellement épuisée qu'elle était une tortue envers le danger qui approchait.

- ① Les champs qui sont un labyrinthe: qu'il y a de champs à perte de vue beaucoup de chemin long et compliqué à trouver le bon chemin qui mènera à la sortie
- ② son chemin qui était une route sans fin: long et compliqué à trouver la bonne route qui mènera à la sortie.
- ③ sa fatigue était un marqueur, démarqueur en elle: qu'elle était très fatiguée et que la fatigue avait envahi son corps. ♥
- ④ elle était une tortue: lente, marchait lentement

## Copie 23 B

S.P.

jeu 14 #23 à 17 mai 06

Suite du premier  
texteMétaphores  
du 2e type

LILYANNE CONCLUSE QU'ELLE COURAIT UN GRAND DANGER S'ÉVANOUIR SANS  
LA PRESSION DE SA NERVOUSITÉ ET SON MANQUE DE RÉSISTANCE. EN PORTER  
PAR L'IMAGINAIRE ELLE SE RETROUVA DANS UNE FORÊT ENCHANTE.

① Cette forêt était un spectacle, Lilyanne rononnait juste  
en regardant la beauté qui l'entourait. Le soleil était une perle  
brillante. ② 2e type  
③  
④ Elle était prise dans un buisson. ⑤ 2e type  
LA NERVOUSITÉ  
COURAIT À TRAVERS SON CORPS. ELLE SE DÉBATTAIT MAIS LES  
⑥ 2e type  
ÉPINES LA GRAFFIGNAIENT. ELLE SE NOYAIT DANS LA PEUR.

- ① elle était spectaculaire
- ② elle était joyeuse
- ③ le soleil était bon et rayonnant
- ④ elle était prise dans les buissons
- ⑤ elle était très nerveuse
- ⑥ elle avait beaucoup peur



Copie 26 A

GR: A #27 26 AVRIL 2006 B.S.F.

## MÉTAPHORES types X est un Y

Elle se promenait à travers les champs de tulipes.

Elle reniflait les belles tulipes. Cette fille est une

abeille. Elle remarque un garçon beau comme un cœur.

Ils se disent dans leur têtes "Vous cette personne

03 mots

est un trésor! puis ils se regardent un petit instant décident

enfin de se parler. Elle dit: quand je t'ai vu j'ai cru

qu'il y avait une bombe car mon cœur fait un roulement

de tambour. Il lui répond: tu es à croquer. (un peu plus tard)

Pour les amoureux l'vie est un adorable minou...

Ils vivaient Heureux et eurent beaucoup d'enfants.

① Cette fille est silencieuse, travaillante et innocente.

② Cette personne est importante à leur yeux.

③ Mon cœur battait très fort.

④ tu es superbe.

⑤ la vie est douce, tendre, adorable et fabuleuse.



# Copie 11C

nom: .

D.F. groupe: A-11 date: 06-06-12

## Métaphores:

l'engin <sup>1</sup> prit son envol...

il <sup>1</sup> traçait <sup>2</sup> l'air en survolant la ville de Chicago. L'engin <sup>3</sup> volait

à la vitesse <sup>2</sup> d'un <sup>3</sup> éclair. La vitesse <sup>3</sup> avait tué le silence. Le

silence <sup>4</sup> régnait. Les habitants de la ville ne pouvaient pas dire de

quelle <sup>4</sup> engin s'agit-il. Mais il s'agissait d'un avion de transport.

L'avion <sup>5</sup> est un vrai <sup>6</sup> guerford. Le pilote <sup>6</sup> avait du pain sur la planche

libre qu'il fallait qu'il transporte des oranges avant 9:00. Pas

une minute de retard ou sinon il perdrait son emploi. Les

oranges <sup>7</sup> étaient <sup>7</sup> un <sup>8</sup> genre d'épave. Après avoir livré les oranges, le

pilote <sup>8</sup> était soulagé. Le silence <sup>8</sup> se réinstalla. Le propriétaire n'était

pas content. Le propriétaire <sup>9</sup> est un <sup>9</sup> vrai lion

51 - 17

1<sup>er</sup> type:

5: rapide

7: lourds - énorme

9: sauvage

2<sup>e</sup> type:

2: vite vite - très vite

4: aucun bruit - silencieux

6: beaucoup de travail

3<sup>e</sup> type:

3: aucun bruit - silencieux

1: coupait l'air

8: il y avait du bruit

## Copie 17 B

M. L. 14-17

06/05/17

Néophyte du 2e type

335 mots

La forêt arborée porte le nom de La 3e forêt. Dans  
cette forêt il y avait un grand arbre. Le fort en avait  
1700 des très bon. De la 3e forêt il y avait un architecte  
et aussi un cardeur. Il avait 3 maisons que  
personne n'avait vu. Il avait Anoriel, D'riel, Mephiste, D'ablo  
et B'ul. Un jour un chevalier capable de faire  
réussir les monde de la 3e forêt pour  
savoir si il avait besoin d'aide. Ils ont tout  
fait et il avait 3 maisons à bâtir. Les guerriers  
de la 3e forêt ont été très utiles en se

propagant

ont servi à tous

et ont

ils ont été très

fiers

le vain de la 3e

qui

ont été

cette dernière

il a été

un bon

4.

14-1

Remarque qu'il s'agit d'un volé son livre magique  
et son épée. Il était feu de rage. - deux fois  
le verbe s'agit de l'acte d'être et non d'être  
et c'est l'acte d'être ?

Il y a un feu de rage et un épée

Amalgamé, donc, - deux

Il y a un feu de rage et un épée

... et il y a un feu de rage et un épée  
... son livre de magie et un épée et un épée  
... et un épée et un épée

composé un épée et un épée et un épée

... et un épée et un épée et un épée

... et un épée et un épée et un épée

... et un épée et un épée et un épée

... et un épée et un épée et un épée

Composé

et cetera

après : un épée et un épée

multitude  
d'objets  
et cetera

1<sup>er</sup> types

1- Il était fa de rage s'enrager/en colère

2- mort de peur & si peur qu'il en est presque mort <exag<

3- il était plongé dans ... mais il le lisait attentivement

2<sup>e</sup> types

1- Un lac de sueur s'il sue énormément

2- Il n'a plus de jus - il n'a plus d'énergie

3- Il est ... mais il n'a plus de souffle

## Copie 11B

métaphores au 2<sup>e</sup> type:

D.F.

06-03-2018

Titre: la forêt enchantée

95/14/11

Texte: Poème

la forêt enchantée

réveillait qu'un grain de blé

au bout de mes oreilles,

l'enchantement me brûlait ce désir

au fond de la forêt enchantée

vivait une jeune fille

tellement douce comme une fleur

que l'on disait qu'elle avait un cœur de rose

les villageois n'oublieraient jamais qu'elle était la guerrière

la jeune fille était la moitié du temps couchée

elle ressemblait à un poisson

1. petite, pas grande

2. Je ne sais pas qu'est que sa veine  
dée

3. (humain) paresseux

des gestes lents

3. fine douce avec un grand cœur

bouche

## Copie 15B

A.H.

gr: 17.15

17 mai 2006

3. 1<sup>er</sup> type  
6 3. 2<sup>ème</sup> typeMétaphores du 2<sup>ème</sup> typelégende① = 1<sup>er</sup> type② = 2<sup>ème</sup> type

Aujourd'hui papa nous amène en canot par la première fois.

① Il fait un froid de canards ce matin. Nous sommes arrivés au lac.

② que j'appelle "le lac à la cologne". Tant les six femmes emmènent

dans le canot. Ont comme, ont comme et pourtant nous n'avons pas

pas. pourquoi? Tant le monde cherchait, j'ai découvert mon frère, avant

amener toute les provisions, le canot était un éléphant, et mon

frère était un cerf-volant. Nous avons du tout manger, nous

sommes devenus des hippopotames. Nous étions trop fatigués

alors nous n'avons pas fait de canot. Tout le monde avait

de la peine, tellement que le lac débordait. ③

était un océan. Alors nous avons dû partir

au plus vite. Le lendemain toute la famille s'est mise

à faire de l'exercice pour perdre le poids qu'ils ont pris

la suite. C'était mon aventure de la planification en  
canot.

Hibou



① il fait beaucoup froid ce matin

② l'eau colle après notre peau

③ il était lourd comme un éléphant

④ il avait mis beaucoup de nourriture dans ses joues comme un écureuille.

⑤ ils sont devenus gros comme des hippopotames

⑥ il était presque comme un océan (exagération)





du réconfortement. Ses <sup>2e type</sup> cordes de chaque <sup>⑤</sup> était  
 très solide. Mais vers la fin du cours elle regarda la  
 date et une panique <sup>2e type</sup> s'installait dans son corps. C'était  
 le 6 du 6 <sup>jours</sup> <sup>mois</sup> <sup>années</sup> et jours 6 dans l'école. Elle finira sa  
 journée avec beaucoup d'émotions sur le cours. Elle se  
 dirigea vers son auto mais <sup>2e type</sup> la fatigue l'avait vaincu.  
 Elle se réveilla dans un hôpital et vit le docteur et  
 son mari. Le docteur amena son mari en dehors de la  
 pièce pour lui parler seul à seul. Quand son  
 mari revint il lui avoua tout. Il lui dit qu'elle  
 n'avait plus pour long temps à vivre. Elle accepta cela en  
 se disant que toute chose va et vient, c'est la vie. Le  
 lendemain la mort a commencé à manger son corps.  
 Une semaine plus tard, on enterra Mme Marcotte. Tout  
 les gens pleuraient. Son mari pleura beaucoup. La  
 tristesse <sup>3e type</sup> coulait sur ces jours. Fin.

① Il ne bouge pas. ⑥ La panique elle en a beaucoup.  
 ② Elle va très lentement. ⑦ Il avait beaucoup de peine.  
 ③ Ils sont très gentils. ⑧ La fatigue l'a endormi en quelle  
 ④ Elle est très triste. et épuisé.  
 ⑤ Elle pleurait beaucoup. ⑨ Elle est en train de mourir.



Copie 22 B

gr: 14#22

Date: 06-05-17 J.M.

## Métaphores: 2 types

la promenade en canot

C'est une histoire d'un petit garçon <sup>qui</sup> habitait une petite  
maisonnette tout près d'une <sup>g</sup>dompe. Il était vraiment sale  
et mal propre. Et le petit garçon décida d'aller faire  
une serenade en canot mais pour ça il doit le mentionner

à son père mais son père lui dit fait attention mon fils parce que  
si tu es blessé ça va te couler la peau des fesses. <sup>cher</sup> <sup>font</sup> <sup>pleve</sup>

Alors le petit garçon se mit en route. Quelques minutes et il  
plus tard il commençait à pleurer des grosses larmes. <sup>② 2e type</sup> Des grosses gouttes de pluie

garçons tentent à faire le retourer chez lui mais il n'est  
③ 1er type courageux mais n'est pas capable de s'en retourner  
avec son père. Quand tout sur les coudes attela de tomber. <sup>④ 2e type</sup> <sup>sans son</sup> <sup>peur</sup>

2e la suite le petit garçon est un petit lève cile au

⑤ 2e type des brillants  
des diamants dans le yeux. <sup>⑥ 1er type</sup> <sup>il</sup> <sup>met</sup> <sup>son</sup> <sup>nez</sup> <sup>sur</sup> <sup>tout</sup>

déjà un lève ex. alors s'il était déjà il avait le

canot. Il se rendit chez la mère et son père. <sup>le papa</sup> <sup>Hilary</sup>

⑦ 2e type, il espère ne pas  
voir de l'eau  
lui dit « J'espère que il n'a pas de lac dans mon bateau? » lui dit  
-il en riant

Alors toute est bien qui finit bien.

# Copie 13 B

grat4-13 17 mai 06 A.6.

Metaphores du 2e type.

- La forêt enchantée est une place  
pour les enfants mais aussi pour les  
vieux. Les animaux sont aussi doux  
(1) 1 type  
qu'un gros nuage blanc dans le ciel.  
Une jeune petite fille nommée Sophia a  
décidé de faire un tour dans la forêt  
enchantée. Marchant à côté du lac elle s'est  
dit (2) 1 type  
"le lac est une vraie chenille". En  
passant à côté des fleurs enoyer Sophia  
(3) 1 type  
cela dit "les fleurs sont des clowns". Soudainement  
(4) 2 type  
il se mit à pleuvoir une orage d'escargot.  
Même si cette pluie était léger comme plume Sophia  
alla se cacher dans une grotte. Dans cette  
(5) 2 type  
grotte il avait la noirceur d'un vampire.  
Mais Sophia se rappelle qu'elle avait une

lampe de poche dans son sac alors  
 elle le sortit. Après quelque minutes la  
 ⑥ 2 type  
 que s'arrêta alors Sophia sortit de  
 sa cachette d'enfant.. Après son  
 aventure dans la forêt enchantée Sophia  
 se rendit chez elle ⑦ 2 type  
 en rapidité  
 d'un jet pour raconter son aventure  
 à sa mère

F I N



gr: 14-15

date: 18 mai 06

A.E.

### Expl. cation des métaphores

1. Les animaux sont très gentils non méchants, calmes, bref qualité positives

2. Ne sont pas des rapides, la rapidité est très calme, douce, lente, etc.

3. C'est comme une forêt massive les plantes ont des images, content, mais les fleurs jouent mais leurs couleurs sont pareilles à celle d'un clown.

4. Pour les escargots puisqu'ils sont petits la pluie est un gros danger (ex comme les fourmis). Pour nous = pluie très léger, mais pour escargots = pluie abondante (orage).

5. Un vampire est très sensible à la lumière, la noirceur dans la grotte est parfaite pour les vampires mais trop noir pour nous (les humains normal).
2. Quand on joue à cache-cache avec les enfants c'est très facile les trouver, elle ne voulait pas se cacher pour jouer mais seulement pour ne pas être trouvée.
7. Sophia se dépêcha de se rendre chez elle, très rapide elle avait hâte de raconter son histoire de forêt enchantée / magique à sa mère.



Copie 21 B

#21

S.H.

le 17 mai 2006

groupe H

Métaphores du 2<sup>e</sup> type① 1<sup>er</sup> type

La forêt enchantée est normale pour certains mais elle est

② 1<sup>er</sup> type① 2<sup>e</sup> type

bizarre pour d'autres car certaines créatures magiques

y rodent quelques fois. Pour un gargon nommé Martin ce

n'était pas cela qui lui faisait peur. Heureusement pour lui et

② 2<sup>e</sup> type

bien il ne pleuvait que des chenilles dehors alors celui

ci décida d'aller se promener dans cette merveilleuse forêt

resplendissante et qui n'avait rien de mauvais. Quelques

heures plus tard il revint auprès de sa famille et leur

③ 1<sup>er</sup> type

dit que cette forêt était surprenante et qu'elle avait

plus d'un tour dans son sac. Quelques jours plus tard

③ 2<sup>e</sup> type

des centaines de personnes allèrent visiter cette forêt

sérieuse et pleines de mystères.

Métaphores 1<sup>er</sup> type

① La forêt enchantée est normale. Elle n'a rien de spécial donc elle est normale.

② Elle est bizarre: elle n'est pas du tout normale car elle a une attitude étrange.

③ Cette forêt était surprenante: Elle cause la surprise lorsqu'on y rentre.

Métaphores 2<sup>e</sup> type

① certaines créatures maléfiques: influence surnaturelle et malice

② Pleuvait que des chenilles: car il ne pleuvait pas beaucoup (les chenilles sont rares à voir).

③ Cette forêt rêveuse: cette forêt est pleine de rêve car elle est enchantée, il y a plusieurs créatures qu'il y a dans des contes de fée.





## Copie 18 C

①

8 juin S.L.

texte de mythèmes

Dans un temps lointain, un chevalier  
galopait dans la forêt en route vers le  
château du seigneur Pierre cœur de  
lion. Comme son nom le dit <sup>①</sup> il était un <sup>1er type</sup>  
lion. Il était très courageux, combattant,  
et il n'avait peur de rien. Lorsque le  
chevalier arriva au château <sup>②</sup> il fut un diel <sup>1er type</sup>  
pour les habitants. Il demanda à un  
page de son seigneur de conduire au château.  
Arrivé dans la grande salle le roi lui fit  
ses salutations et lui confia une grande  
mission. Son seigneur était détruire Baal  
seigneur de la mer et ses vassaux étaient  
sur un île au sommet du mont A. et  
au nord de la mer Baal emmenant ses  
serviteurs avec lui.

123

Le roi lui dit qu'il pourrait avoir un compagnon pour l'aider dans son périple. Il pouvait choisir entre une sorcière, un invocateur ou un barbare chacun muni de pouvoirs différents.

La sorcière utilisait la glace et la foudre. L'invocateur appelait des esprits et invoquait des "dépôts" ou "ressources" d'esprit et un esprit. Le barbare était armé de la hache et de l'épée. Il choisit de prendre l'invocateur.

À la lever du jour, le chevalier et son compagnon partirent vers la montagne de désespoir. Pendant leur périple, ils croisaient des dragons des orcs, des trolls et

plein d'autres créatures. Un soir de pleine lune, un bruit étrange détruit le sommeil des deux guerriers.

Il apperçurent un buisson se balancer d'un bord de l'autre.

Le druide invoqua un loup pour qu'il aille voir

Hilroy



qui était l'intrus. Avant même qu'il ait le  
 temp d'arriver une énorme créature  
 surgit du buisson et lui donna un coup  
 de patte au loup qui s'évapora.

le druid fit sortir cinq loups et  
 un ours. Le chevalier sorti son épée  
 il était prêt pour la bataille. Ils encerclèrent sur  
 le carrossier sans bon résultat. La bête sauta au

tapis le druid et ses créature d'un coup.

Alors <sup>⑥</sup> 3e type le chevalier prit son courage à deux  
 mains et fonda sur la bête puis une <sup>⑦</sup> 2e type  
 pluie de sang sortant du cœur de la bête  
 commença à tomber. Peu après, le druid se releva  
 et ils continuèrent leur chemin avant que d'autre  
 créature ne viennent.

Au lendemain matin, ils arrivèrent à une forteresse  
 au pied de la montagne. Cinq garde surveillaient  
 l'entrée du haut des tours. Quand ils arrivèrent, Hélène

au porte un des garde cria: Qui va là!?

- Nous sommes des guerriers envoyer par le roi  
Pierre coeur de lion!

Alors la porte s'ouvrit et trois autres vint à leur  
rencontre et leur dirent de rentrer le plus vite

possible avant que les bêtes de la forêt n'arrivent

Quand ils rentrèrent tous les villageois leur donna  
de l'eau et <sup>⑧ 2e type</sup> une montagne de foin. Soudain un homme

bien armé arriva devant eux et leur dit de le  
suivre. Ils les amena dans une tente. L'homme se

présenta: <sup>502</sup> ~~Jeusua t-tok~~ chef de guerre de la cité  
barbare d'Ha rogott. Nous nous faisons attaquer

par les serviteurs de baal depuis des décennies

<sup>⑨ 3e type</sup> Ils appellent la mort jusqu'à devant nos portes!

Aidez-nous à l'affronter et à le vaincre!

Nous vous y serons reconnaissant à jamais. <sup>503</sup>



① il était un lion : courageux combattant et aucune peur

② il fut un dieu pour les habitants : il était pour eux un homme suprême

③ la montagne de désespoir : parce qu'elle désespérait

④ un bruit étrange détruit le sommeil : un bruit les réveilla

⑤ un buisson se bercer : il bougeait sans arrêt

⑥ le chevalier prit son courage à deux mains : il oubli<sup>a</sup> sa peur

⑦ une pluie de sang : beaucoup de sang saill<sup>it</sup> l. cœur de la bête

⑧ une montagne de fruit : beaucoup de fruit

⑨ ils appellent la mort, ils tuent tous le monde

Copie 25 C

gs: 14/11/26 S.R. 8 juin 2006

## Métaphores

3 métaphores de chaque types

1<sup>er</sup> types = X est un Y  
 2<sup>es</sup> types = Comparaison  
 3<sup>es</sup> types = Violation S/V  
 V/C

X → Un cri se fit entendre...

→ L'engin prit son envol...

X → Je sautai à l'idée de goûter à tous ces chocolats...

→ Le chevalier galopait dans la forêt...

L'engin prit son envol, <sup>1<sup>er</sup> type</sup> c'était une plume. L'engin descendit  
 en constatant qu'il se fit au-dessus de la forêt. L'engin descendit

<sup>2<sup>e</sup> type</sup> Il vint dans la brume du manège, l'engin s'éleva

vers un arbre de la forêt. Le pilot fut projeté de l'arbre

et atterrit à quelque que mètres de là. Deux jours plus

tard un chevalier qui galopait dans la forêt le trouva.

Le pilot se fit soigner

Le pilot remarqua que <sup>1<sup>er</sup> type</sup> la monture du chevalier était un

âne. Le chevalier et le pilot se parlèrent et <sup>3<sup>e</sup> type</sup> il écrivit

une lettre à son <sup>1<sup>er</sup> type</sup> frère à un petit village du coin. Le chef

du village les a recueillis à bras ouverts. Ensuite le pilote se repa

l'engin prit son envol vers la civilisation. Les jours terminés

2<sup>e</sup> type  
 le pilote ① senvola pour aller conquérir le ciel. Le chevalier  
 remonta sur sa monture pour se rendre au village. Dès en route  
 ils se fit rendre par un serpent venimeux. Il se jeta le corps  
 3<sup>e</sup> type  
 le ② le désespoir pour que son amis survive. De son  
 côté George le pilot alors se fit et saut a son pays, bon  
 point pour qu'on j'en retrouve son amis. Les se ne fu  
 le cas.

- 1<sup>er</sup> type ① l'engin était léger, il ne faisait rien dans le ciel.  
 2<sup>nd</sup> type ② il ne voyait pas rien il était en route  
 1<sup>er</sup> type ③ ses que se n'était pas un cheval comme supposé  
 3<sup>ème</sup> type ④ il devint amis  
 1<sup>er</sup> type ⑤ il rangea a un village proche  
 2<sup>nd</sup> type ⑥ le ciel ses comme a lui il se sent chez lui  
 3<sup>ème</sup> type ⑦ il pleurait de toute ses force.

## Copie 15 C

A.H.

gr: 14-15

8 juin 2006

## Métaphores

• 9 métaphores 1<sup>re</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> types

type:

① <sup>A</sup> Il était un jour, une petite fille était un sorcier.② <sup>B</sup> Elle se promenait tout en chantant en récit.③ <sup>C</sup> Elle savait devenir cette chocolaterie délicate.La petite fille y entra avec curiosité etcommença à manger. Elle était un petit④ <sup>D</sup> sorcier elle-là! Avec le temps elle en ramenait

de plus en plus chez elle et elle les cachait

dans son tiroir à sous-vêtement et quand il venait

rentrer plus elle en cachait mieux. Sa chambre était⑤ <sup>E</sup> une chocolaterie. Un jour son frère a découvert son⑥ <sup>F</sup> secret et à chaque jour, il sautait l'oké se

manger tout le chocolat. Chaque jour passait, et

Ainsi la petite fille se rendait compte qu'il lui

⑦ <sup>G</sup> restait juste une petite robe de chambre. Qui pouvait bien la  
manger? Pensant qu'elle était seule, elle alla voir dans;



la chambre de son frère. Il y avait des papiers

de chocolat partout! Pourquoi ne lui avait-il pas

demandé. Mystère. Marco le petit frère rentre de

① l'école en fusee, sa sœur l'attendait au

salon. Il lui avait ~~parlé~~ pourquoi il ne lui avait pas

dit et ils firent la paix. Il on a pas mal

② de travailler à rester gentils tout ça ne pas

avoir longtemps

A. elle marchait pas vite

B. elle chantait une histoire

C. la chocolaterie avait l'air délicate mais ses les chocolats  
qui avaient été délicats

D. elle mangeait beaucoup

E. il y avait tellement de chocolat, on aurait dit un chocolatier

F. on ne peut pas suivre une idée, il suivait déjà les  
chocolats

G. il n'en avait pas beaucoup comme une petite boîte

H. on aurait dit qu'il avait pris une fuse parce qu'il  
a lentement vite de l'école

I. Sa été très difficile de rester gentil

## Copie 17 C

H.L.

14-17

06/06/05

un paladin galopait dans la forêt à compagnie  
de son copain Tionax <sup>① 1er type</sup> ~~il était à l'arrière~~. Il était

si bon qu'il n'avait pas besoin de demander au

Roi si l'avait besoin de lui. Il l'engageait tout

Scite Tanguic <sup>② 1er type</sup> ~~il était à l'arrière~~ Je donne cinq

livre = coute  
lien = fait  
cigle = vient  
tout

coups en trois secondes <sup>③ 1er type</sup> ~~il était à l'arrière~~

Dans les mêlées de combat je me faisais toujours

jeté par terre. Nous étions maintenant dans la jungle

mais le vent nous emportait <sup>④ 2e type</sup> ~~il était à l'arrière~~

~~il était à l'arrière~~ Je battais dans le vent. Nous

avions le cœur gros car le souper était déjà sur

la table <sup>⑤ 2e type</sup> ~~il était à l'arrière~~ <sup>⑥ 2e type</sup> ~~il était à l'arrière~~

~~il était à l'arrière~~ Enfin nous sommes arrivés <sup>⑦ 3e type</sup> ~~il était à l'arrière~~

~~il était à l'arrière~~

Hilroy

## Type 1s

- ① C'était un lion au combat: il est très fort au combat
- ② Je suis en lieuse: Je suis très rapide
- ③ Nous étions des aigles: on voyait tout les attaques venir.

## Type 2s

- ④ Il fallait continuer à se battre dans le vide: frapper dans l'air
- ⑤ La peur nous envahissait: Nous avions trop peur
- ⑥ Le vent est parti: il n'y a plus de vent.

## Type 3

- ⑦ Nous sommes arrivés sur la peau des fesses: arrivés juste à terre

14-30 Copie 30 C.  
Le mandant SM.  
06-00-12

Un cri se fit entendre dans le manoir.  
① type 3  
Les marteaux, marteaux de poignard et de carabine  
② 2e type et ③ 3e type  
leur destruction. ④ 3e type  
superior

Pièce par pièce parcourez place des Bourgeois de manoir  
de font en visible, rien, par de carabine pas de sang rien

⑤ 1er type  
La situation devint de plus en plus tragique. L'électrique  
dispara et la ligne avait été coupée.  
⑦ 2e type  
une seule personne avait été sur la liste  
des disparus. ⑥ 1er type  
La terre commença en outre dans  
le manoir. ⑧ 1er type  
Un cri se fit entendre dans le manoir.

Celle qui me réveilla ce jour-là  
Son tour qu'on m'a



1) ils sont paniqués et curieux. Type 3

2) ils tentent leur chance. Type 2

3) ils regardent. Type 3

4) ils ont peur de découvrir un élément sur un mot. Type 3

5) tout le monde a vu pour toute la main. Type 1

6) la situation devient dangereuse. Type 1

7) on voit avec les mains sur la liste. Type 2

8) les hommes s'arrêtent. Type 1

= Copie BC

6 JUIN 06 GR: 14-13 A.6.

### MÉTAPHORES 3<sup>e</sup> TYPE

Un cr. se fit entendre dans la maison  
voisin de Noémie. Ne sachant pas quoi faire  
~~Noémie alla cogner à la porte du~~  
voisin de Noémie. ① 2<sup>e</sup> type  
A la mode du marathon.

elle entendit

Un 2<sup>e</sup> cr. obs fut plus bandé. Enfin rest- il  
la maison de Buster (un voisin) elle donna l'air de quelques  
minutes pas de réponse ② 2<sup>e</sup>  
la porte ~~est~~ <sup>est</sup> débloquée ~~elle~~ ~~est~~ ~~restée~~. T.  
2<sup>e</sup> type

Elle alla dans la cuisine  
chercher un couteau comme arme de défense. Noémie  
se rendit dans le sous-sol avec son couteau.

③ Elle voya son ami, Buster, assis dans son  
foutail dans le jus d'un vampire. 2<sup>e</sup> type

gr. 14-13 14 juin 06

Elle regarde dans le miroir, elle voyait un homme habillé en noir, elle ne savait pas que c'était elle. Mais avec les secondes qu'elle avait elle s'est dit ④ "ce miroir est en miroir". Noémie se tourna vite et entra le miroir dans le ventre du tueur. Elle l'a assailli.

Le miroir 15 (dans le ventre) et se mit à

citer du téléphone pour composer le 112. Quand la

police arriva ⑤ 3e type Noémie pouvait ralentir son rythme.

⑥ 3e type Aussi la famille de Noémie plus d'avis perdait l'esprit.

angoisse rendu à la maison en sécurité Noémie

alla se cacher. Mais, la tantrique se 1 rester

était en train de angoisser ⑦ 3e type Noémie est un

oiseau qui touche son imagination.

⑧ 3e type Tout le monde captait des émotions.

gr: 14

15 juin 06 A.B.

## Explications Metaphores

## 1er type

⑦ Dans un profond sommeil...

④ le couteau faisait une espèce de réflexion donc grâce au couteau Noémie est vivante

Tellement de tristesse que ça les envahissait beaucoup de tristesse

## 2e type

① Pour se rendre à la maison du voisin ça n'est pas long, se rendre, mais avec l'inquiétude ça semblait long.

② Une araignée c'est très subtil donc Noémie faisait très attention.

③ le jus du vampire → du sang, beaucoup de sang autour de lui sur le...

## 3e type

⑤ Plus relaxer Noémie paniquer elle savait que la police venait, alors elle pouvait relaxer.

⑥ Maintenant la famille et les amis, pouvaient relaxer, se calmer

⑧ Avec les personnes mortes ce sont  
des personnes attrapées gardant des  
émotions.



## Copie 21 C

#21

le 8 juin 2006

nom

groupe: 14 SM

Le chevalier galopait dans la forêt en compagnie de

George le cheval et de Solange la belle princesse qui est  
 1<sup>er</sup> type

une Ogre le matin en se réveillant. En plus dans la tête de

George le cheval, il était un tigre et ceci ne plaisa guère à  
 1<sup>er</sup> type

Solange qui affiche mal sa colère. Pendant ce temps, le chevalier  
 3<sup>e</sup> type

se baignait dans ses idées puis quelques instants plus tard il  
 3<sup>e</sup> type

appris à la princess qu'elle lui avait volé son cœur. Soudain, un cri  
 3<sup>e</sup> type

effroyable surgit de la forêt alors Solange alla voir et vit  
 1<sup>er</sup> type

sa dame de compagnie qui était un abge devant laquelle l'avait  
 1<sup>er</sup> type

connue pour la première fois, était étendu sur le sol. La lune

argentée commença déjà à se faire voir. Le chevalier dit à la

princesse de ne pas s'en faire une mer d'angoisse car il  
 2<sup>e</sup> type

vengerait la dame de compagnie. Le chevalier se fit une montagne d'idées  
 2<sup>e</sup> type

pour attrapper ces tigres de voleurs.

153 mots

### ■ Métaphores 1<sup>er</sup> type

1. La belle princesse qui est une ogre : la princesse est grincieuse le matin et mange beaucoup.
2. Il était un tigre : Dans la tête du cheval, il se croyait un tigre fort et courageux.
3. Sa dame de compagnie qui était un ange : Elle était gentille et douce.

### ■ Métaphores 2<sup>ème</sup> type

1. Une mer d'angoisse : la mer est très grande et elle était vraiment angésser.
2. Une montagne d'idée : Il se trouvait beaucoup d'idée qu'il empila.
3. Ces tigres de voleurs : les personnes agissent comme des tigres qui sont courageux, forts et malin.

### ■ Métaphores 3<sup>ème</sup> type

1. Solange affichait mal sa colère : Elle ne montra presque pas sa Colère.
2. Le chevalier se baignait dans ses idées : Il avait beaucoup d'idée.
3. Elle lui avait volé son cœur : le chevalier était amoureux de la princesse.
4. Un cri effroyable surgit : On A entendit un cri qui provenait de la forêt.



## Copie 26 C

CRIM 77 B.S.P. 8 Juin 2006

texte sur les métaphores de 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> type

un cri d'Honneur se fit entendre ... Je savais bien que si  
quelqu'un criait comme ça c'était parce qu'il avait de très

légende donne raison.

- 1<sup>er</sup> type  
- 2<sup>e</sup> type  
- 3<sup>e</sup> type

L'animal de couleur noir charbon, avec les yeux aussi rouge  
que le sang, courait très vite ... J'ai vite pensé 1<sup>er</sup> type

à "le vent" ... La douce friction du vent me caressait 3<sup>e</sup> type

le visage puis le ciel à commencer à me tomber sur la  
tête. là Je me relevais un sursaut, Ouf... 2<sup>e</sup> type

Enfer! Je n'ai pas pu me rendormir, le cauchemar

Pondra un labyrinthe pour s'insérer dans mes pensées.

Mais cette fois ci Je n'étais pas seule à tenter de me  
sauver mais nous se suivait de bête différente.

Il y avait une mortelle 2<sup>e</sup> type

malade quand Je me gargarais de crier à l'arde 3<sup>e</sup> type

Je me suis déli un scénario Un épisode akira: l'animal hybride



se qui me fit prendre de l'avance. croyant l'avoir senti  
sentir dans une petite maison qu'il avait près de

la. la maison était <sup>3e type</sup> habiter de petite poussière.

Elle n'était pas meublée, il n'y avait pas de frigidaire,  
mais il y avait une petite table. Cette maison était un  
bon ville, du moins elle en avait l'air.

- 1 Je sentais le vent sur mon visage.
- 2 Il pleuvait beaucoup.
- 3 Je craignais très fort.
- 4 Je me fabriquais un semma.
- 5 Il n'y avait que des petites poussière.
- 1 L'air courait très vite.
- 2 Il était vraiment très affreux.
- 3 Elle était très sale.
- 2 Il y avait beaucoup de personne.

## Copie 16 C

le 8 juil 2006

M.E.J.

Groupe : 114 / 16

11 métaphores

## Un cri se fit entendre...

Un soir, Anne garde son petit frère. Ses parents sont partis à une réunion très importante. Anne doit garder son frère, il

1. a amusant toujours les deux. Son frère est un ange, après avoir sauté. Vient ensuite dans une chambre discrètement pour jouer un tour à sa sœur. Quelque instant plus tard...

2. brusquement déteste de l'usage du bain. Tout les parents

3. d'être se fignolant des rangs. Anne marche à l'air vif vers les escaliers. En montant en haut, elle regarde autour d'elle.

4. Son regard se perdait lorsqu'elle vit la signale de porte

5. a. a. bouger... \* Ses jambes fléchirent et son cœur se débatta.

7. Elle était marquée de peur. La porte s'ouvrit lentement en grinçant... Anne entra dans la chambre avec hésitation.

8. Une ardeur d'engrais l'envahit lorsqu'elle vit qu'il n'y avait

9. personne... L'intérieur lui brûlait seulement à l'idée

\* imaginer ou était son petit frère. Sa

10. • demeure était devenu une maison hantée : Annie avait seulement

11. • du noir dans la tête : Elle ne savait pas quoi faire,  
quoi dire et comment agir.

12. • Ses a cet instant qu'une main remplie de saleté se  
dépoussa brutalement sur sa bouche ...

1. Son frère est un ange : doux, affectueux, calme, gentil, adorable  
• 1 type et réconfortant

2. Un hurlement éclata : énormément fort et très puissant  
• 3 type

3. Ses pensées se figèrent : elle ne pouvait plus penser ... paralyser  
• 2 type par la peur

4. Son regard se paralysa : le cougna dur, fixant le poignet,  
• 3 type Terrifié...

5. Son cœur se débatta : battait très fort, avec force...  
• 2 type le voulait battre et le tendait...

7. Elle était morte de peur : paniquait, avec énormément peur...  
• 1 type Une peur qui ne s'explique pas.

8. Une océan d'angoisse : peur d'angoisse... très engorgée et  
• 2 type atroces.

9. L'intérieur lui brûlait : le sang avait paralysait, terrifiée...  
• 2 type

10. Sa demeure était devenu une maison hantée : effrayante, effrayante  
• 1 type et effrayamment blanche...

11. du noir dans la tête : L'obscurité, ne savait plus quoi faire  
• 2 type désespérée

12. une main remplie de saleté : effrayante, mauvaise  
• 3 type et effrayante... horrible, avec puissance



## Copie 12C

#12

- groupe 114. 06-06-14, V.G.

## X. X. Le Massacre

Un cri se fit entendre dans le sous-sol de Cady... elle se réveilla aussi vite qu'un lièvre. Elle marcha juste qu'à la chambre de sa sœur, elle a un cœur d'ange, Mais sa sœur n'était pas là. Elle sans alla dans les marches et une mare de sang était par terre, la peur élança son visage, son stress grimpa. Cady décida d'aller au sous-sol voir quelle était sa cri. Elle descendit et vit sa petite sœur qui sanglotait dans son sang. Cady décevait et prena sa sœur, et la serra aussi fort qu'un luteur et pleura à chaudes larmes - aussi féroce ment qu'un féroce. Un gars surgit d'un placard et sauta sur Cady. Incapable de se défendre. Cady poussa un cri mais le tueur lui coupa la gorge et la laissa mourir. Le cœur brisé, le tueur poussa un cri.

de victoire et une <sup>31ème</sup> <sup>type</sup> idée sombre lui venait  
l'esprit, une idée vraiment sombre...

~~l'esprit~~

- ① Très rapidement.
- ② Elle a un cœur rempli d'amour, de compassion.
- ③ Beaucoup de sang.
- ④ La peur paraissait dans son visage.
- ⑤ Son stress augmenta.
- ⑥ Envelé de sang.
- ⑦ Serre très fort, avec ferveur.
- ⑧ Pleura beaucoup et longtemps.
- ⑨ très fort, avec rage.
- ⑩ Le cœur bizarre, fort.
- ⑪ Une idée méchante.

titre: Le camping Copie 8C

A.D. Date: 06-06-14 gr 8 14-8

~~metaphore~~  
metaphor

En fin de semaine dernière maude m'a invité à venir avec  
 sa famille et elle a fait du camping. Je voulais d'envie d'y  
 aller. Mon père a insisté un peu mais il a accepté. Il est un  
 ange. Arrivé au camping, l'air était inquietant. Il y avait  
 personne sauf un vendeur qui se fatiguait. C'est peur.  
 Alors, nous avons décidé d'aller lui parler. Puis en y  
 allant, nous avons vu une affiche. Il y était écrit qu'il y  
 aurait de la danse ce soir. Nous avons décidé d'y  
 aller. Le soir venu, tous les gens étaient présents.  
 Ils transpiraient tous de la bonne humeur.  
 Une fille nous a dit qu'il y avait eu un spectacle  
 à ne pas manquer à seulement une rue d'ici... Donc,  
 il y avait été. Nous avons arrêté d'avoir peur.  
 Ensuite, nous sommes revenus au campement.  
 C'est parents dormaient... Donc, nous avons été

Ce matin au lit sans faire de bruit. Ensuite,  
 un cri se fit entendre. Naude et moi avions décidé  
 d'aller voir. Nous entendions crier et d'autre rien.  
 Nous mangions nos peur. Plus que nous attention  
 nous avions tellement peur, plus que les bruits étaient de plus en plus  
 effrayant. Nous avons le cœur gris et ~~très~~  
 vraiment vraiment peur. Arriver à l'endroit,  
 nous avons vu plein de campeur qui faisaient  
 un feu de ~~feu~~ camp. Ils avaient aussi peur  
 que nous. Donc le lendemain, nous avons arrêté  
 de se faire des idées et nous avons apprécié  
 notre journée.



Copie 6C

#6

S.C.

14 juin 06

l'engin prit son envol, mais les habitants d'Irimeth étaient des braves et de culture  
 pas les laide s'enfuit. <sup>a</sup> Irimeth, un planète de guerre que la guerre  
 modèle pour en faire une planète où la science évoluait plus que l'économie.  
<sup>3</sup> Les canon mitraillaient l'air. <sup>4</sup> Les vaisseaux ennemis s'élevaient des forêts d'épaves  
 pilotés par Onyx I<sup>er</sup> l'empereur d'Entrée la planète rivale d'Irimeth  
 allait à la vitesse de l'éclair. Le vaisseau piloté par Onyx I<sup>er</sup> dévora  
 le TX enquina quelques instants avant d'Irimeth. Le TX était pris en  
 chasse par la garde planétaire d'Irimeth. <sup>5</sup> Le moteur était rompu et les  
 boules la garde planétaire lançait en chasse après le TX tira et tira.  
 Onyx ordonna d'atténuer d'urgence sur la planète la plus proche.  
<sup>6</sup> la machine en entrant dans l'atmosphère siffla et explosa en mille morceaux.  
 Seul Onyx survécu. <sup>7</sup> Un homme ayant le voir sur la main heberge  
 Onyx <sup>8</sup> le lendemain, il pleuvait des orbes Onyx avait reconstruit  
 le vaisseau. Mais, il avait vu il avait perdu le vaisseau pour  
 l' trouver. chaque jour, Irimeth commençait de détruire la planète et  
 leur donnait pas Onyx. <sup>9</sup> Onyx était un ordinateur tout calculé pour



re construire le vaisseau dont l'âme bon il réuni et reparti  
chez lui.

Metaphore 1<sup>er</sup> type :

- couragier tenace (1)
- nombreux orgueilleux (9)
- calcul vite (9)

Metaphore 2<sup>em</sup> type :

- Fit un bruit et se détruit (6)
- généreux gentil (7)
- pleure sans arrêt (8)

Metaphore 3<sup>em</sup> type :

- Pluie des existences transformées en Pluie de guerre (2)
- Tira dans la ville (3)
- le matériel brisé en morceaux (5)

## Copie 23 C

S.P. ge H #23 Le 8 Juin 0

métaphores  
du type = 1 # 2 # 3

Un bruit se fit entendre et Lilyanne <sup>①</sup> regagna la réalité. Elle <sup>②</sup> était  
un fantôme <sup>③</sup> essayant de reprendre ses couleurs et son <sup>④</sup>  
souffle abattu. Elle se leva brusquement et reconnut que le bruit  
 qu'elle <sup>⑤</sup> avait entendu était celui d'une voiture. Sa figure peignait  
un sourire réjouissant. Elle était proche d'une route qui était sa  
seule source d'espoir. <sup>⑥</sup> Penser que quelqu'un <sup>⑦</sup> lui porterait secours  
illuminait son humeur. En ce moment, <sup>⑧</sup> l'aide d'une personne était  
un conte de fée. Soudainement, elle se mit à courir et s'arrêta  
 devant <sup>⑨</sup> la route qui était un cadeau.

type = 1

- ① elle était blanche et sans émotion...
- ② l'aide de quelqu'un était merveilleux comme un conte, l'arrachait à l'échec
- ③ plaisant à l'air, surprise, qui est agréable à avoir

type #2

- ④ son souffle était très froid
- ⑥ elle espérait beaucoup trouver la route se qui la préoccupait beaucoup.

⑦ L'idée du secour la rendait heureuse

type #3

- ① elle se réveilla de son inconscience
- ② elle était blanche car elle était tombée sans connaissance, reprenait sa couleur normale.
- ③ elle souriait

Copie 29 C  = 1<sup>er</sup> type  
 = 2<sup>e</sup> type  
 = 3<sup>e</sup> type

GRS H-30 C.J.

texte métaphores

Un cri se fit entendre. Arthur courra à toute vitesse chez les voisins, car la voix ressemblait étrangement à celle de sa sœur. 7 3<sup>e</sup> type Son stress était en période de croissance. Il entra et vit sa sœur 4 2<sup>e</sup> type couchée sur le plancher. Elle baignait dans une mare de sang. Arthur avait la nausée. Il courra avertir sa mère qui elle, appella tout de suite la police. Elle était 5 2<sup>e</sup> type rouge de colère. Les policiers son donc descendu à toute vitesse voir la famille qui elle, étaient baltverser. 6 3<sup>e</sup> type Le chagrin envahissait leur corps. Les policiers interroga la famille de la victime pour reconstituer le cours des événements. a 3<sup>e</sup> type La fureur du crime Anesthésia le visage des deux policiers. Alors les policiers eurent une enquête pour découvrir qui était le meurtrier. 1 1<sup>er</sup> type La fatigue est un prédateur.



La famille avait perdu toute espoir  
de retrouver le meurtrier. Quand tout à  
coup, le téléphone sonna. C'était l'inspecteur,  
il leur annonça qu'il avait retrouvé  
son meurtrier. La joie était dans leur yeux.  
Les policiers sautaient de joie. La famille a  
retenu que même si vous ne croyez  
plus en rien, que l'espoir est une chandelle.  
explication Fin

1<sup>er</sup> type

- ① la fatigue ne les aidait pas car ils ne veulent pas s'endormir.
- ② il était joyeux, content
- ③ l'espoir peut s'éteindre et se reformer soudain

2<sup>e</sup> type

- ④ elle était allongée sur le sol, entourée de sang
- ⑤ elle était fâchée, en colère
- ⑥ il était vraiment content, joyeux

3<sup>e</sup> type

- ⑦ son stress montait, il était de plus en plus nerveux
- ⑧ il était triste, il avait beaucoup de peine
- ⑨ ils sont restés bouche bée, étonnés du crime

## APPENDICE M

### PRÉTEST ET POST-TEST

Extrait de *L'hiver des loups*  
D'après Évelyne Brisou-Pellen  
Adapté par Marie-Jo Marcotte

*En 1354, en Bretagne, des villageois et des villageoises craignaient une jeune fille de 12 ans, Jordane. Ces gens croyaient qu'elle attirait les loups et qu'à cause d'elle, le village était menacé. La jeune fille fut alors exclue du village.*

*Jordane était différente des autres : elle pouvait comprendre la langage des loups. À l'âge de trois ans, alors qu'elle s'était perdue en forêt, une famille de loups l'avait protégée et nourrie durant plusieurs mois. Depuis, les bêtes la considéraient comme une des leurs. Elles n'avaient jamais oublié Jordane ni la blessure que les humains avaient infligée au loup qui tentait de la protéger quand elle a été retrouvée.*

Jordane regarda dehors. Trois loups guettaient à l'orée du bois. Elle referma silencieusement la porte. Ils avaient tourné la tête vers la maison, mais ils étaient des statues.

Pensive, elle se dirigea vers la cheminée pour décrocher la marmite qui pendait à la crémaillère. Ses derniers navets cuisaient là. Bientôt la nourriture s'évanouirait en fumée.

Où était son père?

- Asseyez-vous, dit-elle aux deux petites.

Elle les aida à prendre place sur le banc encore trop haut pour elles et leur fit joindre les mains.

- Bénissez ce repas, mon Dieu, et protégez-nous.

Jordane posa devant chacune un navet et un morceau de pain noir. Elle sentait dans son dos la chaleur du feu. Elle avait froid aux mains. C'était une bonne idée que d'avoir installé dans cette pièce le matelas où elles dormaient toutes trois : il y ferait meilleur.

Près du feu, les briques entassées depuis le matin étaient devenues brûlantes. Il était temps d'aller les installer dans le lit pour qu'il soit un four. C'était un geste si agréable à faire... la chaleur était son ange gardien.

- Il faut vous coucher, maintenant.

Elle essayait de conserver de la gaieté dans la voix, mais depuis longtemps toute forme de joie l'avait quittée. Si elle n'avait que le matelas à déplacer, c'est qu'elle avait dû vendre le bois de lit le mois précédent, pour acheter cette petite réserve de navets.

Elle dressa l'oreille. Un drôle de hullement. Pas un oiseau de nuit.

Elle se glissa jusqu'à la fenêtre et entrouvrit le battant. Bien qu'il fit très sombre, elle repéra immédiatement que l'orée du bois était une véritable fourmilière. Elle savait que les hommes du village avaient tué un de leurs louveteaux... Elle referma la fenêtre.

Que faire?

Un autre hurlement déchira le ciel. Elle cessa de respirer. Les loups menaçaient. L'homme s'était attaqué à eux... Pire, à un petit... Ils criaient vengeance. Jordane se tordit nerveusement les mains. Elle se mit à trembler.

Le troisième cri la précipita vers la porte de la remise.

Elle saisit la brouette et la ramena dans la pièce. Elle ne réfléchissait plus, elle en était incapable. Sur la brouette, elle entassa un peu de linge, puis réveilla les petites qui dormaient déjà à poings fermés.

- Chchch... souffla-t-elle. Chchch... surtout ne faites pas de bruit. Vous me comprenez, hein? Vous ne riez pas, vous ne pleurez pas, vous ne parlez pas.

Encore à moitié endormies, les deux fillettes ne réagirent en rien. Jordane ouvrit la porte avec précaution.

Un silence de mort régnait.

La brouette... Elle versa de l'huile sur le moyeu de la roue, la fit tourner doucement pour vérifier qu'elle ne grince, saisit les brancards et sortit dans le plus grand silence.

Elle suivit le chemin qui menait au village. Là-bas, on avait déjà refermé le pont-levis. Elle cogna à la porte. Quelqu'un mit une échelle contre la palissade, à l'intérieur, et elle vit une tête surgir.

- Qu'est-ce que tu veux?
- Je voudrais entrer, me mettre à l'abri. Les loups sont là...

L'homme examina la nuit avec circonspection.

- Attends, dit-il.

Jordane patienta un moment, jetant de temps en temps un regard craintif vers le lointain. Une éternité s'écoula. Enfin des pas, quelqu'un venait. Le pont-levis pourtant ne s'abaissa pas comme elle l'attendait de toutes ses forces. Une autre tête émergea là-haut : celle du maréchal ferrant.

- Tu ne peux pas entrer, déclara-t-il.
- Je vous en prie, dit-elle, laissez-moi au moins mettre les petites à l'abri.
- Tu ne crains rien, les loups ne s'attaquent pas à l'homme, c'est ce que tu prétends, non?

La question lui glaça le sang.



- On ne peut plus être sûr, car s'ils se sentent menacés...
- Toi, tu ne crains rien, grogna l'homme. Va-t'en. Si tu entres ici, qui peut dire ce qui se passera? Ça pourrait les attirer. Et s'ils veulent à tout prix pénétrer dans le village, rien ne les en empêchera.

Sur ces mots, l'homme disparut.

- Ouvrez! Je vous en supplie! hurla-t-elle. Jordane se noyait dans ses larmes.

Elle souleva les brancards de la brouette et rebroussa chemin, mais la peur paralysait ses membres. Les deux loups les plus proches se relevèrent d'un même mouvement sur son passage. Elle ne les regardait pas. Elle regardait droit devant elle, mais elle sentait bien qu'elle attisait leurs haines. Trois, quatre, dix loups... Pas un ne fit un mouvement vers elle. Son cœur battait la chamade.

Elle était devant la porte, elle sentait la clé dans sa poche. Pour ouvrir, il fallait changer d'attitude, poser la brouette; ne pas y penser, puisqu'on ne pouvait rien faire d'autre. Assis près de la fenêtre, un loup la fixait, immobile. Quand elle entra, il ne bougea pas. Elle referma la porte derrière elle et s'appuya dessus, à bout de forces. Peu à peu, la peur la quittait, et à mesure qu'elle s'éloignait, le dégoût la submergeait. Mauvais... Mauvais... Ils étaient pires que les loups, bien pires, ils étaient le mal lui-même et ils ne le voyaient même pas!

Dehors, le loup contempla un moment la porte refermée, puis il pencha la tête et se lécha longuement la patte.

## APPENDICE N

### EXEMPLE DE TEXTES ANNOTÉS PAR DES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL LORS DU PRÉTEST

11/2/20

Nom : S. P. Groupe : 14 Date : 18 mai 20

#### Métaphores chère : 5 et 20

Extrait de *L'hiver des loups*  
D'après Évelyne Brisou-Pellen  
Adapté par Marie-Jo Marcotte

*En 1354, en Bretagne, des villageois et des villageoises craignaient une jeune fille de 12 ans, Jordane. Ces gens croient qu'elle attire les loups et qu'à cause d'elle, le village était menacé. La jeune fille fut alors exclue du village.*

*Jordane était différente des autres : elle pouvait comprendre le langage des loups. À l'âge de trois ans, alors qu'elle s'était perdue en forêt, une famille de loups l'avait protégée et nourrie durant plusieurs mois. Depuis, les bêtes la considéraient comme une des leurs. Elles n'avaient jamais oublié Jordane ni la blessure que les humains avaient infligée au loup qui tentait de la protéger quand elle a été retrouvée.*

Jordane regarda dehors. Trois loups guettaient à l'orée du bois. Elle referma silencieusement la porte. Ils avaient tourné la tête vers la maison, mais ils étaient des statues. ils étaient immobiles

Pensive, elle se dirigea vers la cheminée pour décrocher la marmite qui pendait à la crémaillère. Ses derniers navets cuisaient là. Bientôt la nourriture s'évanouirait en fumée. de l'enu... couillards racaille... que les  
couillards est les loupes.

Où était son père ?

- Asseyez-vous, dit-elle aux deux petites.

Elle les aida à prendre place sur le banc encore trop haut pour elles et leur fit joindre les mains.

- Bénissez ce repas, mon Dieu, et protégez-nous.

Jordane posa devant chacune un navet et un morceau de pain noir. Elle sentait dans son dos la chaleur du feu. Elle avait froid aux mains. C'était une bonne idée que d'avoir installé dans cette pièce le matelas où elles dormaient toutes trois : il y ferait meilleur. une sorte de pain pas fourré ou peut-être brûlé.

Près du feu, les briques entassées depuis le matin étaient devenues brûlantes. Il était temps d'aller les installer dans le lit pour qu'il soit un four. C'était un geste si agréable à faire... la chaleur était son ange gardien. le lit était très chaud comme un four mais pas brûlant  
la chaleur la gardait au chaud

- Il faut vous coucher, maintenant.

Elle <sup>elle voulait que sa voix semble joyeuse</sup> essayait de conserver de la gaieté dans la voix, mais depuis longtemps <sup>mais elle n'était pas</sup> toute forme <sup>joyeuse</sup> de joie l'avait quittée. Si elle n'avait que le matelas à déplacer, c'est qu'elle avait dû vendre le bois de lit le mois précédent, pour acheter cette petite réserve de navets.

Elle dressa l'oreille. Un drôle de hullement. Pas un oiseau de nuit.

Elle se glissa jusqu'à la fenêtre et entrouvrit le battant. Bien qu'il fit très sombre, elle repéra immédiatement que <sup>ou il y avait beaucoup de bruit</sup> l'orée du bois était une véritable fourmilière. Elle savait que les hommes du village avaient tué un de leurs louveteaux... Elle referma la fenêtre.

Que faire?

<sup>l'hurllement était très fort</sup> Un autre hurlement déchira le ciel. Elle cessa de respirer. Les loups menaçaient. L'homme s'était attaqué à eux... Pire, à un petit... <sup>ils ne cherchaient pas "vengeance" ils voulaient se venger</sup> Ils criaient vengeance. Jordane se tordit nerveusement les mains. Elle se mit à trembler.

Le troisième cri la précipita vers la porte de la remise.

Elle saisit la brouette et la ramena dans la pièce. Elle ne réfléchissait plus, elle en était incapable. Sur la brouette, elle entassa un peu de linge, puis réveilla les petites qui dormaient déjà à poings fermés.

- Chhchh... souffla-t-elle. Chhchh... surtout ne faites pas de bruit. Vous me comprenez, hein? Vous ne riez pas, vous ne pleurez pas, vous ne parlez pas.

Encore à moitié endormies, les deux fillettes ne réagirent en rien. Jordane ouvrit la porte avec précaution.

Un silence de mort régnait.  
<sup>ou il y avait un grand silence</sup>

La brouette... Elle versa de l'huile sur le moyeu de la roue, la fit tourner doucement pour vérifier qu'elle ne grince, saisit les brancards et sortit dans le plus grand silence. Elle suivit le chemin qui menait au village. Là-bas, on avait déjà refermé le pont-levis. Elle cogna à la porte. Quelqu'un mit une échelle contre la palissade, à l'intérieur, et elle vit une tête surgir.

- Qu'est-ce que tu veux?
- Je voudrais entrer, me mettre à l'abri. Les loups sont là...

L'homme examina la nuit avec circonspection.

- Attends, dit-il.

Jordane patienta un moment, jetant de temps en temps ~~un regard craintif vers le lointain~~. Une éternité s'écoula. Enfin des pas, quelqu'un venait. Le pont-levis pourtant ne s'abaissa pas comme elle l'attendait de toutes ses forces. Une autre tête émergea là-haut : celle du maréchal ferrant.

en regardant au loin elle eu peur

- Tu ne peux pas entrer, déclara-t-il.
- Je vous en prie, dit-elle, laissez-moi au moins mettre les petites à l'abri.
- Tu ne crains rien, les loups ne s'attaquent pas à l'homme, c'est ce que tu prétends, non?

La question lui glaça le sang. <sup>la question lui fait figer</sup>

- On ne peut plus être sûr, car s'ils se sentent menacés...
- Toi, tu ne crains rien, grogna l'homme. Va-t'en. Si tu entres ici, qui peut dire ce qui se passera? Ça pourrait les attirer. Et s'ils veulent à tout prix pénétrer dans le village, rien ne les en empêchera.

Sur ces mots, l'homme disparut.

- Ouvrez! Je vous en supplie! hurla-t-elle. Jordane se ~~noyait dans ses larmes~~.

elle pleurait beaucoup

Elle souleva les brancards de la brouette et rebroussa chemin, mais ~~la peur paralysait ses membres~~. Les deux loups les plus proches se relevèrent d'un même mouvement sur son passage. Elle ne les regardait pas. Elle regardait droit devant elle, mais elle sentait bien qu'elle attisait leurs haines. Trois, quatre, dix loups... Pas un ne fit un mouvement vers elle. Son cœur battait la chamade.

elle resta soudain immobile phrase qu'elle avait peur

Elle était devant la porte, elle sentait la clé dans sa poche. Pour ouvrir, il fallait changer d'attitude, poser la brouette; ne pas y penser, puisqu'on ne pouvait rien faire d'autre. Assis près de la fenêtre, un loup la fixait, immobile. Quand elle entra, il ne bougea pas. Elle referma la porte derrière elle et s'appuya dessus, à bout de forces. Peu à peu, ~~la peur la quittait~~, et à mesure qu'elle s'éloignait, le dégoût la submergeait. Mauvais... Mauvais... Ils étaient pires que les loups, bien pires, ~~ils étaient le mal lui-même~~ et ils ne le voyaient même pas!

elle n'avait plus peur

ils étaient très méchants

Dehors, le loup contempla un moment la porte refermée, puis il pencha la tête et se lécha longuement la patte.



Nom : M. H. Groupe : 115 Date : 2014

### Métaphores

Extrait de *L'hiver des loups*  
D'après Évelyne Brisou-Pellen  
Adapté par Marie-Jo Marcotte

*En 1354, en Bretagne, des villageois et des villageoises craignaient une jeune fille de 12 ans, Jordane. Ces gens croyaient qu'elle attirait les loups et qu'à cause d'elle, le village était menacé. La jeune fille fut alors exclue du village.*

*Jordane était différente des autres : elle pouvait comprendre la langage des loups. À l'âge de trois ans, alors qu'elle s'était perdue en forêt, une famille de loups l'avait protégée et nourrie durant plusieurs mois. Depuis, les bêtes la considéraient comme une des leurs. Elles n'avaient jamais oublié Jordane ni la blessure que les humains avaient infligée au loup qui tentait de la protéger quand elle a été retrouvée.*

Jordane regarda dehors. Trois loups guettaient à l'orée du bois. Elle referma silencieusement la porte. Ils avaient tourné la tête vers la maison, mais ils étaient des statues. *ils ne bougeaient pas du tout.*

Pensive, elle se dirigea vers la cheminée pour décrocher la marmite qui pendait à la crémaillère. Ses derniers navets cuisaient là. Bientôt la nourriture s'évanouirait en fumée. *la nourriture est si fragile.*

Où était son père?

- Asseyez-vous, dit-elle aux deux petites.

Elle les aida à prendre place sur le banc encore trop haut pour elles et leur fit joindre les mains.

- Bénissez ce repas, mon Dieu, et protégez-nous.

Jordane posa devant chacune un navet et un morceau de pain noir. Elle sentait dans son dos la chaleur du feu. Elle avait froid aux mains. C'était une bonne idée que d'avoir installé dans cette pièce le matelas où elles dormaient toutes trois : il y ferait meilleur.

Près du feu, les briques entassées depuis le matin étaient devenues brûlantes. Il était temps d'aller les installer dans le lit pour qu'il soit un four. C'était un geste si agréable à faire... la chaleur était son ange gardien.

- Il faut vous coucher, maintenant.

- elle la trouvait agréable, c'était ce qui la réconfortait, ce qu'elle avait besoin.

*pour quelle soit  
résistante le sommeil  
un four*

→ (la joie était partie d'elle : plus aucune joie)

Elle essayait de conserver de la gaieté dans la voix, mais depuis longtemps toute forme de joie l'avait quittée. Si elle n'avait que le matelas à déplacer, c'est qu'elle avait dû vendre le bois de lit le mois précédent, pour acheter cette petite réserve de navets.

Elle dressa l'oreille. Un drôle de hululement. Pas un oiseau de nuit.

Elle se glissa jusqu'à la fenêtre et entrouvrit le battant. Bien qu'il fit très sombre, elle repéra immédiatement que l'orée du bois était une véritable fourmilière. Elle savait que les hommes du village avaient tué un de leurs louveteaux... Elle referma la fenêtre.

Que faire?

→ (ce qui changea l'image à cet endroit)  
du beau ciel en horreur

Un autre hurlement déchira le ciel. Elle cessa de respirer. Les loups menaçaient. L'homme s'était attaqué à eux... Pire, à un petit... Ils criaient vengeance. Jordane se tordit nerveusement les mains. Elle se mit à trembler.

→ (par leur cri... ils voulaient se venger...)

Le troisième cri la précipita vers la porte de la remise.

Elle saisit la brouette et la ramena dans la pièce. Elle ne réfléchissait plus, elle en était incapable. Sur la brouette, elle entassa un peu de linge, puis réveilla les petites qui dormaient déjà à poings fermés.

- Chhchh... souffla-t-elle. Chhchh... surtout ne faites pas de bruit. Vous me comprenez, hein? Vous ne riez pas, vous ne pleurez pas, vous ne parlez pas.

Encore à moitié endormies, les deux fillettes ne réagirent en rien. Jordane ouvrit la porte avec précaution.

Un silence de mort régnait. → (c'était complètement en silence partout)

La brouette... Elle versa de l'huile sur le moyeu de la roue, la fit tourner doucement pour vérifier qu'elle ne grince, saisit les brancards et sortit dans le plus grand silence. Elle suivit le chemin qui menait au village. Là-bas, on avait déjà refermé le pont-levis. Elle cogna à la porte. Quelqu'un mit une échelle contre la palissade, à l'intérieur, et elle vit une tête surgir.

Qu'est-ce que tu veux?

- Je voudrais entrer, me mettre à l'abri. Les loups sont là...

- L'homme examina la nuit avec circonspection.

- Attends, dit-il.

Jordane patienta un moment, jetant de temps en temps un regard craintif vers le lointain. Une éternité s'écoula. Enfin des pas, quelqu'un venait. Le pont-levis pourtant ne s'abaissa pas comme elle l'attendait de toutes ses forces. Une autre tête émergea là-haut : celle du maréchal ferrant. → (pendant beaucoup de temps) → (regarda attentivement au loin) → (quelqu'un qui était ferrant)

- Tu ne peux pas entrer, déclara-t-il.
- Je vous en prie, dit-elle, laissez-moi au moins mettre les petites à l'abri.
- Tu ne crains rien, les loups ne s'attaquent pas à l'homme, c'est ce que tu prétends, non?

La question lui glaça le sang. → (elle était incroyablement stressée, jusqu'au bout)

- On ne peut plus être sûr, car s'ils se sentent menacés...
- Toi, tu ne crains rien, grogna l'homme. Va-t'en. Si tu entres ici, qui peut dire ce qui se passera? Ça pourrait les attirer. Et s'ils veulent à tout prix pénétrer dans le village, rien ne les en empêchera.

Sur ces mots, l'homme disparut.

- Ouvrez! Je vous en supplie! hurla-t-elle. Jordane se noyait dans ses larmes.

Elle souleva les brancards de la brouette et rebroussa chemin, mais la peur paralysait ses membres. Les deux loups les plus proches se relevèrent d'un même mouvement sur son passage. Elle ne les regardait pas. Elle regardait droit devant elle, mais elle sentait bien qu'elle attirait leurs haines. Trois, quatre, dix loups... Pas un ne fit un mouvement vers elle. Son cœur battait la chamade. → (elle pleurait désespérément)

→ (sa peur attirait à l'abri d'elle, si fort, elle était vulnérable, devait-elle) Elle était devant la porte, elle sentait la clé dans sa poche. Pour ouvrir, il fallait changer d'attitude, poser la brouette; ne pas y penser, puisqu'on ne pouvait rien faire d'autre. Assis près de la fenêtre, un loup la fixait, immobile. Quand elle entra, il ne bougea pas. Elle referma la porte derrière elle et s'appuya dessus, à bout de forces. Peu à peu, la peur la quittait, et à mesure qu'elle s'éloignait, le dégoût la submergeait. Mauvais... Mauvais... Ils étaient pires que les loups, bien pires, ils étaient le mal lui-même et ils ne le voyaient même pas! → (elle avait de plus en plus de dégoût qui la rongeait)

Dehors, le loup contempla un moment la porte refermée, puis il pencha la tête et se lécha longuement la patte.



APPENDICE O

ENTREVUE DIRIGÉE

Type de métaphore : \_\_\_\_\_

Texte lu : \_\_\_\_\_

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_ Gr. : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Métaphore ciblée : \_\_\_\_\_

Pourquoi considères-tu que cet énoncé est une métaphore? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

Quel sens y vois-tu? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

## APPENDICE P

### EXEMPLES DE RÉPONSES FOURNIES PAR DES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL LORS D'UNE ENTREVUE DIRIGÉE

Type de métaphore : 2e

Texte lu : L'auberge de l'Ange-Gardien

Nom de l'élève : M. H.  
2006

Gr. : 14

Date : 5 mai

Métaphore ciblée : L'idée germe dans mon esprit

Pourquoi considères-tu que cet énoncé est une métaphore? « On compare une idée à une graine. Il y a un sens inhabituel. »

Quel sens y vois-tu? « L'idée commence petite et avec le temps, l'idée grossit dans ta tête. À la fin, c'est comme une feuille. La graine devient une feuille. »

Type de métaphore : 2e

Texte lu : L'auberge de l'Ange-Gardien

Nom de l'élève : M. L.  
mai 2006

Gr. : 14 Date : 5

Métaphore ciblée : Je me mis à pleurer dans mon livre, chaviré d'inquiétude.

Pourquoi considères-tu que cet énoncé est une métaphore? « On ne peut pas vraiment chaviré d'inquiétude. On peut seulement chaviré en bateau. »

Quel sens y vois-tu? « La personne est inquiète. Lorsqu'on chavire ton bateau, tu tombes à l'eau et tu peux te noyer. »

## APPENDICE Q

### QUESTIONNAIRE SOUMIS AUX ÉVALUATEURS

Selon l'échelle suivante, veuillez encrer le chiffre correspondant à ce que vous observez pour chaque type de métaphores produites par l'élève.

**Échelle :**

**5 :** L'élève va au-delà des exigences de l'enseignante.

**4 :** L'élève a très bien compris.

**3 :** L'élève a moyennement compris.

**2 :** L'élève a encore beaucoup de difficultés à comprendre.

**1 :** L'élève n'a presque pas compris.

**Copies 21A, 21B, 21C :**

1 <sup>er</sup> type :	5	4	3	2	1
2e type :	5	4	3	2	1
3e type :	5	4	3	2	1

**Copies 22A, 22B, 22C :**

1 <sup>er</sup> type :	5	4	3	2	1
2e type :	5	4	3	2	1
3e type :	5	4	3	2	1

**Copies 23A, 23B, 23C :**

1 <sup>er</sup> type :	5	4	3	2	1
2e type :	5	4	3	2	1
3e type :	5	4	3	2	1

**Copies 24A, 24B, 24C :**

1 <sup>er</sup> type :	5	4	3	2	1
2e type :	5	4	3	2	1
3e type :	5	4	3	2	1

**Copies 25A, 25B, 25C :**

1 <sup>er</sup> type :	5	4	3	2	1
2e type :	5	4	3	2	1
3e type :	5	4	3	2	1

**Copies 26A, 26B, 26C :**

1 <sup>er</sup> type :	5	4	3	2	1
2e type :	5	4	3	2	1
3e type :	5	4	3	2	1

**Copies 27A, 27B, 27C :**

1 <sup>er</sup> type :	5	4	3	2	1
2e type :	5	4	3	2	1
3e type :	5	4	3	2	1

**Copies 28A, 28B, 28C :**

1 <sup>er</sup> type :	5	4	3	2	1
2e type :	5	4	3	2	1
3e type :	5	4	3	2	1

**Copies 29A, 29B, 29C :**

1 <sup>er</sup> type :	5	4	3	2	1
2e type :	5	4	3	2	1
3e type :	5	4	3	2	1

**Copies 30A, 30B, 30C :**

1 <sup>er</sup> type :	5	4	3	2	1
2e type :	5	4	3	2	1
3e type :	5	4	3	2	1

Commentaires relatifs aux différents types de métaphores produits par ces élèves :

---



---

## APPENDICE R

### ÉVALUATION DE LA CONCORDANCE DES JUGES POUR CHAQUE TYPE DE MÉTAPHORES

Échelle :

0 degré de différence : il y a concordance parfaite (100%)

1 degré de différence : il y a concordance (75%)

2 degrés de différence : il y a peu de concordance (50%)

3 ou 4 degrés de différence : il y a absence de concordance (25% ou 0%)

Juges A et B :

<b><u>Copies 1A, 1B, 1C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	100%
2e type :	75%
3e type :	100%

<b><u>Copies 2A, 2B, 2C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	100%
2e type :	100%
3e type :	100%

<b><u>Copies 3A, 3B, 3C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	75%
3e type :	75%

<b><u>Copies 4A, 4B, 4C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	75%
3e type :	100%

<b><u>Copies 5A, 5B, 5C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	75%
3e type :	100%



<b><u>Copies 6A, 6B, 6C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	100%
3e type :	75%

<b><u>Copies 7A, 7B, 7C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	75%
3e type :	75%

<b><u>Copies 8A, 8B, 8C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	75%
3e type :	75%

<b><u>Copies 9A, 9B, 9C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	100%
3e type :	75%

<b><u>Copies 10A, 10B, 10C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	75%
3e type :	100%

Juges C et D :

<b><u>Copies 11A, 11B, 11C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	75%
3e type :	75%

**Copies 12A, 12B, 12C :**

1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	100%
3e type :	75%

**Copies 13A, 13B, 13C :**

1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	75%
3e type :	100%

**Copies 14A, 14B, 14C :**

1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	100%
3e type :	100%

**Copies 15A, 15B, 15C :**

1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	75%
3e type :	100%

**Copies 16A, 16B, 16C :**

1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	75%
3e type :	100%

**Copies 17A, 17B, 17C :**

1 <sup>er</sup> type :	100%
2e type :	75%
3e type :	75%

**Copies 18A, 18B, 18C :**

1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	75%
3e type :	100%

**Copies 19A, 19B, 19C :**

1 <sup>er</sup> type :	100%
2e type :	75%
3e type :	100%

**Copies 20A, 20B, 20C :**

1 <sup>er</sup> type :	100%
2e type :	75%
3e type :	75%

Juges E et F :

<b><u>Copies 21A, 21B, 21C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	100%
2e type :	100%
3e type :	100%

<b><u>Copies 22A, 22B, 22C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	75%
3e type :	75%

<b><u>Copies 23A, 23B, 23C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	100%
2e type :	100%
3e type :	100%

**Copies 24A, 24B, 24C :**

1 <sup>er</sup> type :	100%
2e type :	100%
3e type :	75%

**Copies 25A, 25B, 25C :**

1 <sup>er</sup> type :	100%
2e type :	75%
3e type :	100%

**Copies 26A, 26B, 26C :**

1 <sup>er</sup> type :	100%
2e type :	100%
3e type :	100%



**Copies 27A, 27B, 27C :**

1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	100%
3e type :	100%

**Copies 28A, 28B, 28C :**

1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	75%
3e type :	75%

**Copies 29A, 29B, 29C :**

1 <sup>er</sup> type :	100%
2e type :	100%
3c type :	75%

<b><u>Copies 30A, 30B, 30C :</u></b>	
1 <sup>er</sup> type :	75%
2e type :	75%
3e type :	75%

## BIBLIOGRAPHIE

- Bacry, P. (1992) *Les figures de style et autres procédés stylistiques*. Coll. Sujets. Paris : Belin.
- Barth, B.-M. (1987) *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (1993) *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Berthelie, M., R. Lancrey-Javal et J. Vassevière (2001) *Des mots au discours*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Bonnet, C., Gardes-Tamine, J. (1992) *Vers une pédagogie du langage figuré. Compréhension des métaphores et production d'images chez l'adolescent*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Bonnet, C. (1992) *La connaissance de la poésie chez l'enfant. Perception et production de quelques phénomènes poétiques chez les enfants de 14 ans*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Broderick, V. (1991) Young Children's Comprehension of Similarities Underlying Metaphor. *Journal of Psycholinguistic Research*, 20, 2, p. 65-81.
- Bucheton, D. (1995) Aider l'élève à devenir un « sujet écrivain » ou de quelques ingrédients à bien mélanger. *Recherches*, 23, p. 106-116.
- Buffard-Moret, B. (2000) *Introduction à la stylistique*. Coll. 128 Lettres, no 254. Paris : Nathan.
- Calaque, É. (2004) *Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen*. In Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004. En ligne. (Mars). [[http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par\\_titre](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre)] Consulté le 4 mars 2008.
- Chartrand, S.-G., Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard (1999) *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- Cogard, K. (2001) *Introduction à la stylistique*. Paris : Flammarion.
- Cometa, M. S. et Eson, M. E. (1978) Logical operations and metaphor interpretation : A piagetian model. *Child Development*, 49 (3), p. 649-659.
- David, J. et Grossmann, F. (2003) Enseigner-apprendre le lexique. *La lettre de l'AIRDF*, 33, p. 3-5.

- David, J. et Polzin, C. (2001) « De l'histoire des théories linguistiques à l'apprentissage : Le rôle de la métaphore dans le développement des conceptions et compétences métalinguistiques » dans *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant*, sous la dir. de L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder. Bruxelles : De Boeck/Duculot, p. 399-405.
- Desrosiers, R. (1975) *La créativité verbale chez les enfants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dreyfus, M. (2004) Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. In *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004. En ligne (Mars). « [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par\\_titre](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre). Consulté le 5 mars 2008.
- Evans, M. A., Gamble, D. L. (1988) Attribute saliency and metaphor interpretation in school-age children. *Journal of Child Language*, 15, p. 435-449.
- Fink, L. (2003) *Figurative Language Awards Ceremony*. dans ReadWriteThink. Newark, Delaware : Managing Editor. Eric ed480220.
- Fontanier, P. (1977) *Les figures du discours*. Paris : Flammarion.
- Forget, D. (2000) *Figures de pensée, figures de discours*. Coll. Langue et pratiques discursives. Québec : Nota bene.
- Franquart-Declercq, C. et Gineste, M.-D. (2001) *L'enfant et la métaphore*. L'année psychologique, vol. 101, no 4, p. 723-752.
- Fromilhague, C. (1995) *Les figures de style*. Coll. 128 Lettres, no 84. Paris : Nathan.
- Fromilhague, C., Sancier, A. (1991) *Introduction à l'analyse stylistique*. Paris : Bordas.
- Gardes-Tamine, J. (1992) *La stylistique*. Paris : Armand Colin.
- Gardes-Tamine, J. (2007) Les métaphores lexicalisées dans la langue et dans les langues de spécialité : un obstacle à la compréhension. In *Synergies Italie*, no3, Année 2007. En ligne. (Mars). [<http://www.cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie3/joelle.pdf>] Consulté le 5 mars 2008.
- Giasson, J. (2000) *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1995) *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1994) *La lecture et l'acquisition du vocabulaire*. Québec français, 92, p. 37-39.
- Giasson, J. (1990) *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Gibbs, R. W., D. L. Buchalter, J. F. Moise et W. T. Farrar (1993) Literal Meaning and Figurative Language. *Discourse Processes*, 16, p. 387-403.

- Gineste, M.-D., Scart-Lhomme, V. (1999) Comment comprenons-nous les métaphores? *L'année psychologique*, 99, p. 447-492.
- Glucksberg, S. (1991) Beyond Literal Meanings : The Psychology of Allusion. *Psychological Science*, 2, p. 146-152.
- Grossmann, F., M.-A. Paveau et G. Petit (dir.) (2005) *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : Ellug
- Guiraud, P. (1961) *La stylistique*. (Première édition : 1954) Coll. Que sais-je ? , no 646. Paris : Presses universitaires de France.
- Karabétian, É. (2000) *Histoire des stylistiques*. Paris : Armand Colin.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2004) *La recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lagarano, M. (1997) Production et compréhension des métaphores chez l'enfant : de la similitude à la métaphore. *Archives de psychologie*, 65, p. 141-163.
- Laurent, N. (2001) *Initiation à la stylistique*. Coll. Ancrages, no 9. Paris: Hachette.
- Lebrun, M. (dir.) (2004) *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy, Québec : MultiMondes.
- Lecocq, P., C. Leuwens, S. Casalis et N. Watteau (1996) *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Coll. Psychologie cognitive. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Legendre, R. (dir.) (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Le Ny, J.- F., Franquart-Declercq, C. (2001) Flexibilité des significations, traits sémantiques et compréhension des métaphores verbales. *Verbum*, vol. 23, no 4, p. 385-400.
- Manesse, D., Grellet, I. (1994) *La littérature du collège*. Coll. Perspectives didactiques. Paris : Nathan et Institut national de recherche pédagogique.
- Ministère de l'Éducation (1995) *Programme d'études – Français, enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Molinié, G. (1997) *La stylistique*. (Première édition : 1989) Coll. Que sais-je ? , no 646. Paris : Presses Universitaires de France.
- Murat, M. (1981) La métaphore verbale : une mise au point. *Travaux de linguistique et de littérature*, 19, p. 327-346.

- Paillé, P., Mucchielli, A. (2003) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Picoche, J. (1999) Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire. *Études de Linguistique Appliquée*, 116, p. 421-434.
- Prandi, M. (1992) *Grammaire philosophique des tropes. Mise en forme linguistique et interprétation discursive des conflits conceptuels*. Coll. Propositions. Paris : Éditions de Minuit.
- Reboul-Touré, S. (2003) L'enseignement du lexique au collège. *Le Français aujourd'hui*, no 141, p. 123-128.
- Robrieux, J.-J. (1998) *Les figures de style et de rhétorique*. Paris : Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2003) « L'entrevue semi-dirigée » dans *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte de données*, sous la direction de B. Gauthier. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 293-316.
- Sorin, N. (2001) « Compétence culturelle et lecture littéraire » dans *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant*, sous la dir. de L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve. Coll. Savoirs en pratique. Bruxelles : De Boeck Duculot, p. 235-241.
- Sorin, N. (2004a) Imaginaire, y es-tu?. *Québec français*, 130, p. 68-69.
- Sorin, N. (2004b) La lecture et l'écriture littéraires au primaire : un terrain de jeux. *Québec français*, 130, p. 59-62.
- Suhamy, H. (1981) *Les figures de style*. Coll. Que sais-je?, no 1889, Paris : Presses Universitaires de France.
- Tremblay, O. (2004) « Pour une approche structurée de l'enseignement-apprentissage du lexique » dans *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*, sous la dir. de É. Calaque et J. David. Coll. Savoirs en pratique. Bruxelles : De Boeck, p. 127-139.
- Watteau, N. (2001) Compréhension des énoncés métaphoriques chez l'enfant. *Langue française*, 129, p. 64-78.